



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS, POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROFESSOR DE INGLÊS: SUA FORMAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES
NA PRÁTICA DOCENTE.**

Felipe dos Santos Silva

Asunción, Paraguay

2019

Felipe dos Santos Silva

PROFESSOR DE INGLÊS: SUA FORMAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA DOCENTE.

Tese apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Jurídicas Política e de Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Clara Roseane da S.A. Mont'Alverne

Asunción, Paraguay

2019

Ficha catalográfica

Felipe dos Santos Silva.

Professor de inglês: sua formação e as implicações na prática docente.

Asunción, Paraguay: Universidad Autónoma de Asunción, 2019

Tutor: Prof. Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne

Tese de Mestrado em Ciências da Educação, pp.230

Lista de referências: p. 202

Palavras Chave:

1.Professor de Ingles 2. Formação docente 3. Prática pedagógica

Felipe dos Santos Silva

**PROFESSOR DE INGLÊS: SUA FORMAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA DOCENTE.**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação, pela
Universidade Autónoma de Asunción- UAA

A todos os profissionais da educação, em especial aos professores de Língua Estrangeira das escolas públicas brasileiras, que não medem esforços para transpor a barreira linguística que segrega pessoas, buscando criar oportunidades iguais àqueles que a vida deu caminhos adversos.

AGRADECIMENTOS

A DEUS que não me abandonou em momento algum de minha vida e me concedeu a oportunidade de atingir meus objetivos. Ao meu pai, que será sempre uma luz a me guiar como grande exemplo de homem e fortaleza e ao qual devo todo o agradecimento por mais essa conquista. À minha mãe (in memoriam), que me deu a melhor família do mundo e depois partiu, ensinando-me a sempre lutar pelos objetivos, me dando forças para continuar e não deixar os obstáculos me abalarem, tendo a certeza que está ao lado de nosso pai todo poderoso intervindo por mim. À minha família, que é meu maior tesouro, meu amparo e meu apoio incondicional, pois neles eu tenho minha principal fonte de carinho e amor para atingir todos meus objetivos. À dupla inseparável de amigas do grupo de mestrado, Ralliny Lillian Duarte e Simoneth Cunha com quem tive o privilégio de compartilhar experiências e aprender, a cada dia, na prática, como trabalhar coletivamente e que que souberam, nos momentos mais angustiantes, amenizar a jornada, servindo de apoio a todo momento para que esse sonho de tornasse realidade. Ao meu companheiro Jackson Cabral, que soube, mais do que ninguém, aceitar minha ausência e apoiar-me com muita paciência e carinho. Não podia deixar de agradecer a Jaspe Valle Neto que, na reta final do mestrado, quando os detalhes têm que ser cuidadosamente analisados, esteve presente ajudando-me e dando sugestões para que meu trabalho fosse melhorado. Aos participantes da pesquisa pela disponibilidade, primordial ao desenvolvimento e enriquecimento deste trabalho. Aos professores, coordenadores e colegas do Mestrado (turma 2016) que tiveram sua parcela de ajuda durante esta caminhada. Finalmente, reservo um espaço todo especial para agradecer à minha orientadora e que certamente é muito mais que isso, uma grande pessoa. Por meio de seu envolvimento, compartilhou das reflexões e mostrou-me os caminhos com sabedoria e paciência. Muito obrigado mesmo pelo carinho e atenção com que orientou esta pesquisa. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, quero aproveitar para dizer **MUITO OBRIGADO!**

A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

(Paulo Freire, 1989, p.67)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
RESUMEN	xiv
RESUMO	xv
ABSTRACT	xvi
INTRODUÇÃO	1
Justificativa da Investigação	1
Problemática da pesquisa.....	4
Objetivos da Investigação.....	8
Desenho Geral da Investigação.....	8
1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.....	12
1.1 Crenças na Formação Inicial de Professores	13
1.2 Paradigmas de Formação de Professores	17
1.3 O curso de Letras hoje	23
1.4 Uma Reflexão sobre Currículo	29
1.5 A Formação de um Professor Pesquisador	34
1.6 O Professor Formador.....	39
1.7 Formação do Docente de Língua Inglesa.	45
1.8 O ensino de Língua Inglesa: Breve Contextualização Histórica	52
1.9 Formação Inicial do Professor de Inglês.....	57
1.10 A formação Político-pedagógica do professor de Língua Estrangeira.	62
1.11 O Desenvolvimento Das Competências	67
1.12 Abordagens e Métodos que Influenciaram o Ensino de Língua Inglesa.	72
1.12.1 Abordagem tradicional.....	74
1.12.2 Abordagem comunicativa	77
1.13 A base do conhecimento na formação dos professores de Língua Inglesa: teoria + prática.....	80

2. MARCO METODOLÓGICO.....	87
2.1 Fundamentação metodológica	87
2.2 Problematização da pesquisa	91
2.3 Objetivos da pesquisa	92
2.3.1 Objetivo Geral	92
2.3.2 Objetivos Específicos.....	92
2.4 Cronograma da Pesquisa.....	94
2.5 Desenho metodológico.....	95
2.6 Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa.....	101
2.6.1 Contextualização da escola.	104
2.7 Participantes da Pesquisa	107
2.7.1 Alunos	108
2.7.2 Professores	108
2.8 Técnicas, instrumentos e a época da coleta dos dados.....	109
2.8.1 Guia de Entrevista	112
2.8.2 Entrevista aberta.....	112
2.8.3 Questionário aberto	113
2.8.4 Observação participante.....	114
2.8.5 Análise documental	115
2.9 Elaboração e Validação dos Instrumentos	117
2.10 Procedimentos para Coleta dos Dados.....	119
2.11 Técnicas de análise e Interpretação dos Dados.....	122
2.11.1 Pré-análise e revisão do material.....	123
2.11.2 Exploração do material	124
2.11.3 Tratamento dos resultados.....	126
3. RESULTADOS.....	128
3.1 O papel da formação inicial recebida pelos professores no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades e aquisição das competências profissionais.	131
3.1.1 As matrizes curriculares quanto ao Bloco de Línguas.....	133
3.1.2 As matrizes curriculares quanto ao Bloco de Literaturas.....	137
3.1.3 As matrizes curriculares quanto ao Bloco de formação didático-pedagógica. .	138
3.1.4 As matrizes curriculares quanto ao Bloco de Estágio Supervisionado	139
3.1.5 As matrizes curriculares quanto ao Bloco de Formação Geral.	140

3.1.6 As matrizes curriculares quanto à prática como componente curricular.	140
3.2 Compreender as concepções de ensino, princípios e as abordagens metodológicas que guiam a prática pedagógica dos profissionais.	142
3.2.1 O olhar dos professores sobre o objetivo do ensino da Língua Inglesa na Educação Básica.	143
3.2.2 As concepções referentes a “ser professor” adquiridas na graduação e as compreensões atuais.	145
3.2.3 As competências necessárias para ser um bom professor de Língua Inglesa. .	148
3.2.4 Estratégias adotadas para o aprimoramento da prática docente.	151
3.2.5. As teorias de ensino-aprendizagem recebidas na graduação e suas influências na prática docente.	155
3.2.6 O planejamento docente e seus aspectos relevantes.	156
3.2.7 Estratégias adotadas para que os estudantes valorizem o ensino da Língua Inglesa.	159
3.2.8 As dificuldades encontradas pelos estudantes na percepção dos professores e os meios utilizados no aprimoramento do aprendizado discente.	161
3.2.9 O aprimoramento da prática discursiva.	163
3.2.10 A contribuição da língua Inglesa na formação dos estudantes.	165
3.3 Examinar a atuação dos profissionais no exercício da docência e sua relação com a formação teórica recebida.	167
3.3.1 Análise e interpretação dos dados das observações realizadas sobre a atuação dos professores.	168
3.3.1.1 Quanto ao planejamento e sequências didáticas.	169
3.3.1.2 Quanto às abordagens e aos métodos de ensino.	170
3.3.1.3 Quanto à competência linguístico-comunicativa.	172
3.3.1.4 Quanto aos recursos e tecnologias utilizados.	173
3.3.2 Análise e interpretação dos dados do questionário aplicado aos alunos com relação à apreciação sobre a prática de ensino dos professores.	176
3.3.2.1 Como acontecem as aulas de inglês na visão dos alunos.	176
3.3.2.2 Os pontos positivos nas aulas de inglês mencionados pelos alunos.	180
3.3.2.3 As sugestões dos alunos sobre o aprendizado de Língua Inglesa na escola.	182

CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
PROPOSTAS	199
Propostas de alinhamento para um novo modelo de formação profissional	199
Propostas de alinhamento para um novo modelo de aprimoramento profissional.....	201
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES.....	212
APÊNDICE 1 – Carta enviada a direção da instituição, locais da pesquisa EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo.....	213
APÊNDICE 2 – Instrumento - Guia de entrevista realizada com os professores.	214
APÊNDICE 3 – Instrumento - Questionário aberto aplicado aos alunos.....	216
APÊNDICE 4 – Instrumento –Guia de observação.	218
APÊNDICE 5- Instrumento - Relatório das observações da pesquisa	219
ANEXOS	228
ANEXO 1- MC1- Matriz curricular das disciplinas cursadas pelo P1 e P2.....	229
ANEXO 2- MC2- Matriz curricular das disciplinas cursadas pelo P3.....	230

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Atividades normalmente aplicadas nas aulas de Língua Inglesa de acordo com os alunos.....	179
Tabela 2. Os pontos fortes da metodologia apontados pelos alunos nas aulas de Inglês... ..	182

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenho Geral do Processo de Investigação.	9
Figura 2. Os objetivos e as perguntas da investigação.	93
Figura 3. Programação das ações.	94
Figura 4. Desenho metodológico.....	95
Figura 5. Localização geográfica da cidade de Manaus.....	102
Figura 6. Imagem do Bairro Educandos.....	104
Figura 7. Localização geográfica da escola.....	104
Figura 8. Fachada da escola lócus da pesquisa.....	105
Figura 9. Participantes da pesquisa.	108
Figura 10. Técnicas de coleta de dados.	111
Figura 11. Documentos fontes de dados da pesquisa.	116
Figura 12. Esquema da análise e interpretação dos dados.....	122
Figura 13. Codificação dos Participantes.	126
Figura 14. Triangulação das técnicas de coleta de dados.	130
Figura 15. Blocos de análise das matrizes curriculares.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Abordagem Comunicativa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CCL	Community Language Learning.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
ECL	Ensino Comunicativo de Línguas.
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral.
EJA	Educação de Jovens e adultos.
ESP	English for Specific purposes.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira.
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
MELI	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa
MTG	Método da Tradução e da Gramática
PCN	Parâmetros curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto.
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
TBL	Task Based Learning.
TPR	Total Physical Response
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

RESUMEN

Se espera que la formación de profesores de inglés promueva la construcción de conocimientos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el sentido de optimizar la práctica pedagógica de tales profesionales, pues la formación inicial y la permanente cualificación del docente de lengua inglesa tienen implicaciones directas en la práctica pedagógica. En este contexto, la presente tesis se justifica por la necesidad de plantearse una investigación sobre el proceso complejo de construcción de la práctica pedagógica de profesores, lo que puede favorecer su profesionalización. Para ello, fue estructurada y fundamentada la siguiente cuestión problema: ¿Cómo las impresiones de la formación recibida por los profesores se reflejan en la práctica docente de la Lengua Inglesa? Así pues, el objetivo de este trabajo consiste en analizar la formación recibida por los profesores de Lengua Inglesa y sus implicaciones en la práctica docente en la Escuela Pública de Tiempo Integral *Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo* en la ciudad de Manaus –AM, en el año 2018. En cuanto a los objetivos específicos, se consideran los siguientes: 1) evaluar el papel de la formación inicial recibida por los profesores en el sentido de fomentar el desarrollo de las habilidades y la adquisición de las competencias profesionales; 2) comprender las concepciones de enseñanza, principios y abordajes metodológicos que guían a la práctica pedagógica de los profesionales y 3) analizar la actuación de los profesionales en el ejercicio de la docencia y su relación con la formación teórica recibida. Participaron de la investigación los 3 profesores de Letras con titulación en Lengua Inglesa y los alumnos concluyentes de la Enseñanza Secundaria de la EETI *Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo* en la ciudad de Manaus, del año 2018. Este estudio se enmarca en el dominio de las Ciencias Humanas y su finalidad es comprender mejor sobre una determinada realidad, por lo que se eligió como metodología una investigación de carácter descriptivo, transversal y con método cualitativo. Para eso, se analizaron datos generados por la entrevista abierta con 03 (tres) profesores, auxiliado por un guion de entrevista, cuestionario abierto aplicado a la clase de concluyentes de la Enseñanza Media compuesta por 45 (cuarenta y cinco) alumnos de la institución, observación participativa de las clases impartidas y análisis documental que se realizó a partir del estudio de las 2 estructuras curriculares de las licenciaturas en Lengua Inglesa. De esta manera, los datos generados a partir de todas las técnicas anteriormente referidas fueron analizados/interpretados de forma integrada por medio de la triangulación. Los resultados revelaron que, para el currículo de una licenciatura, las asignaturas destinadas específicamente a la formación de un profesor de lenguas resultaron insuficientes en lo que respecta a la cantidad y calidad del foco de estudio, lo que perpetua una práctica de enseñanza de lenguas mecanicista del profesor y desfavorece su desarrollo profesional continuo para actuar en los complejos contextos educacionales brasileños. Por fin, se destacan como aportación dos propuestas de alineamiento, la primera dirigida a la formación docente y la segunda al desarrollo de los profesionales del área de Enseñanza de Lenguas.

Palabras-clave: Lengua Inglesa; Formación Docente; Licenciatura; Curso de Letras; Currículo; Enseñanza-Aprendizaje; Práctica Pedagógica.

RESUMO

É esperado que a formação de professores de inglês promova a construção de conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem de forma a aprimorar a prática pedagógica de tais profissionais, pois a formação inicial e permanente qualificação do docente de Língua Inglesa têm implicações diretas na prática pedagógica. Nesse contexto, a presente tese justifica-se pela necessidade da investigação deste processo complexo de construção da prática pedagógica de professores, o que pode vir a favorecer sua profissionalização. Para isso, foi estruturada e embasada na seguinte questão problema: Como as marcas da formação recebida pelos professores refletem na prática docente da Língua Inglesa? Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho consiste em: analisar a formação recebida pelos professores de Língua Inglesa e as implicações na prática docente na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus –AM no ano de 2018, desmembrando-o nos seguintes objetivos específicos: 1) avaliar o papel da formação inicial recebida pelos professores no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades e aquisição das competências profissionais; 2) compreender as concepções de ensino, princípios e as abordagens metodológicas que guiam a prática pedagógica dos profissionais e 3) examinar a atuação dos profissionais no exercício da docência e sua relação com a formação teórica recebida. Participaram da investigação os professores de Letras com habilitação em Língua Inglesa e os alunos concluintes do Ensino Médio da EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus no ano de 2018. Este estudo enquadra-se no domínio das Ciências Humanas e tem o interesse de saber mais acerca da uma realidade, por isso adotou-se como metodologia uma pesquisa de carácter descritivo, transversal e com enfoque qualitativo. Para tanto, foram discutidos dados gerados por uma entrevista aberta com 03 (três) professores de Inglês auxiliado por um guia de entrevista, um questionário aberto aplicado a uma turma de concluintes do Ensino Médio composta por 45 (quarenta e cinco) alunos, a observação participante das aulas ministradas e análise documental que foi realizada a partir do estudo de 02 (duas) matrizes curriculares das licenciaturas em Língua Inglesa. Assim, os dados gerados a partir de todas as técnicas acima mencionadas foram analisados/interpretados de forma integrada por meio da triangulação. Os dados analisados revelaram que para o currículo de uma licenciatura, as disciplinas voltadas especificamente para a formação de um professor de línguas resultaram insuficientes na quantidade e qualidade de foco de estudo, perpetuando uma prática de ensino de línguas tecnicista e desfavorecendo um desenvolvimento profissional contínuo para atuar nos complexos contextos educacionais brasileiros. Por fim, aponto como contribuição duas propostas de alinhamento, a primeira voltada para a formação docente e a segunda direcionada para o desenvolvimento dos profissionais da área de Ensino de Línguas.

Palavras-chave: Língua Inglesa; formação docente; licenciatura; curso de Letras; currículo; ensino-aprendizagem; prática pedagógica.

ABSTRACT

It is expected that the training of English teachers promotes the construction of knowledge about the teaching and learning process in order to optimize the pedagogical practice of such professionals, since the initial training and the permanent qualification of the English language teacher have direct implications in the pedagogical practice. In this context, this thesis is justified by the need of considering an investigation on the complex process of construction of the pedagogical practice of teachers, which may favor their professionalization. For this, it was structured and based on the following problem question: How do the marks of the training received by the teachers reflect in the teaching practice of the English Language? In this perspective, the objective of this study is to analyze the training received by the teachers of English Language and the implications in the teaching practice in the full time state run school Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo in the city of Manaus -AM in the year of 2018, dismembering it in the following specific objectives: 1) to evaluate the role of initial training received by teachers in order to promote the development of skills and the acquisition of professional competences; 2) to understand the teaching conceptions, principles and methodological approaches that guide the pedagogical practice of the professionals and 3) to examine the professionals' performance in teaching and its relation with the theoretical training received. Participated in the investigation 3 teachers with a Bachelor of Arts in English Language degree and the senior students of the full time Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo School in the city of Manaus in 2018. This study is part of the field of Human Sciences and has the interest of knowing more about a reality, so a descriptive, cross-sectional and qualitative approach was adopted as methodology. For that, data generated by the open interview with 03 (three) teachers helped by an interview guide, open questionnaire applied to the 45 (forty-five) senior students of the institution, participant observation of the classes and documentary analysis that was carried out from the study of 02 (two) different curricular structure of Bachelor of Arts in English Language. Thus, the data generated from all the aforementioned techniques were analyzed/interpreted in an integrated way through triangulation. The data analyzed reveals that for the curriculum of a Bachelor Arts in English language, the knowledge specifically aimed at the formation of a language teacher were insufficient in the quantity and quality of the study focus, perpetuating a practice of technicist teaching of languages and disfavoring a continuous professional development to act in the complex Brazilian educational contexts. Finally, I point out as contribution two proposals for alignment, the first one focused on teacher formation and the second aimed at the development of professionals acting in the area of Language Teaching.

Keywords: English Language; teacher training; graduation; Language Arts; curriculum; teaching learning; pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Professor de Inglês: Sua formação e as implicações na prática docente” investigou o processo de formação de professores, levando em consideração a identificação, a natureza e constituição das principais deficiências e eficiências encontradas no Curso de Letras Língua Inglesa responsável pela formação dos professores envolvidos na pesquisa e traçar uma relação analítica com a atual prática desses docentes na sala de aula.

A formação de professores tornou-se tema recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos trinta anos, a partir especialmente da década de 1990. Porém, apesar do crescimento expressivo da pesquisa universitária e da produção científica no campo da formação de professores, especialmente de Língua Inglesa, que é o foco dessa investigação, poucas contribuições foram feitas para efetivamente provocar mudanças significativas na condição da formação docente contribuindo para a melhoria dos indicadores de Ensino de Língua Inglesa na educação básica do Brasil.

O ensino de línguas no contexto brasileiro, particularmente da Língua Inglesa, tem revelado um professor pouco preparado para desempenhar a sua prática docente nos atuais contextos de ensino, evidenciando tentativas frustradas de se ensinar e aprender em outra língua. Os professores de línguas, principalmente aqueles da rede pública de ensino, como é o caso dessa investigação que ocorreu em uma escola pública da cidade de Manaus-AM, muitas vezes vivenciam uma situação de conflito: o querer fazer e o saber fazer.

Portanto, é válido discutir sobre a necessidade de uma reconfiguração referente aos processos de formação de professores de Língua Inglesa no âmbito do curso de licenciatura plena, levando em consideração tanto os evidentes desafios presentes no método tradicional de ensinar/aprender e o fato de que também no ofício da profissão docente não existe mais lugar para a acomodação, o que requer emergenciais mudanças nesse quadro.

Justificativa da Investigação

Um novo paradigma que se configurou, principalmente através da expansão das empresas multinacionais e da influência econômica e social norte-americana, provocou mudanças nas práticas culturais, nas identidades humanas e no estilo do consumo generalizado e crescente exigido pelo mercado globalizado e, nesse contexto, temos que

considerar a consolidação do Inglês como principal língua estrangeira disseminada nos processos de comunicação planetária. É inegável a importância de se aprender Inglês em um mundo onde as fronteiras nacionais são perpassadas e articuladas pelo uso da Língua Inglesa devido ao poder da economia norte-americana.

Pesquisas realizadas tanto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como por outras organizações mundiais reforçam a estatística geral, quando afirmam que o Inglês é usado como língua oficial ou semioficial em mais de sessenta países e que tem uma posição de destaque em mais de vinte outros.

O Inglês é hoje a língua dos livros, jornais, aeroportos, comércio internacional, conferências acadêmicas, dos artigos, livros e pesquisas científicas, das Ciências, da Tecnologia, diplomacia, esportes, competições internacionais, música e dos anúncios de propaganda. É a língua utilizada na comunicação internacional que ocorre de forma direta entre o emissor-receptor e através das redes sociais e outros processos de comunicação oriundos da internet.

Mais do que nunca, as organizações sociais e legislações vigentes garantem que toda pessoa tem direito à plena cidadania, e na sociedade do conhecimento e da tecnologia da informação, num mundo globalizado e poliglota em que vivemos isto significa que é necessário estimular ou favorecer a aprendizagem de uma ou mais línguas para a formação de um profissional crítico diante dos novos desafios do mercado de trabalho. A aprendizagem de línguas queiramos ou não, tornou-se mandatória para abriremos horizontes e perspectivas em um mundo que entendemos encontrar-se cada vez mais globalizado.

Por esse motivo o Inglês é uma disciplina obrigatória nos currículos das escolas brasileiras e cabe a todos os profissionais da área de ensino de Língua Inglesa, principalmente aos professores das universidades formarem futuros professores para ensiná-la com significância, sentido, compreensão, contextualização cultural, valores, ética, dando-lhe a devida importância e relevância social.

Com a instituição dos novos referenciais curriculares para a formação de professores da Educação Básica, nos quais se inserem as Licenciaturas em Letras Língua Estrangeira, tais cursos são responsáveis por oferecer a preparação necessária para que os futuros professores tenham a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos aos saberes adquiridos espontaneamente pela experiência. Na habilitação em Língua Inglesa, espera-se capacitá-los na língua-alvo e, simultaneamente, proporcionar uma formação que obtenha postura de um profissional que faz uso de conhecimentos teóricos por meio da

prática crítico-reflexiva para a tomada de decisões e resolução de problemas, considerando-se as diversidades dos contextos educacionais de atuação.

Considerando a relevância do processo de construção de conhecimentos teórico-didático-metodológicos acerca das práticas docente em torno do ensino/aprendizagem, bem como a diversidade e a singularidade dos alunos presentes nos contextos educacionais, consideramos ser esta investigação pertinente e necessária, pois visa analisar como os conhecimentos teórico-práticos dos professores se articulam para viabilizar o processo dinâmico de construção da práxis docente, observando se e de que modo os saberes construídos na formação inicial se fazem presentes no ofício dos professores.

Destaca-se que a questão da formação inicial não é de hoje que vem sendo investigada, em especial no Brasil, onde os modelos de formação são avaliados como precários, deficientes e conflitantes e para colaborarmos com essas questões, tornam-se imprescindíveis pesquisas que tenham como foco, por exemplo, a compreensão de como acontece o processo de ensino e aprendizagem e a identificação dos aspectos fortes e frágeis nos processos de formação inicial e continuada desse professor, apresentando sugestões ao fortalecimento desse processos.

Uma das motivações para estudarmos esta temática é exatamente identificar propostas eficientes e promissoras na preparação dos futuros professores de Língua Inglesa. Ao refletirmos sobre o que faz um professor ser competente, verifica-se que os conhecimentos produzidos através das pesquisas científicas são alicerces fundamentais para reflexão, relativização e inspiração junto ao desafio da prática docente. Contudo, reconhecendo que o desenvolvimento do conhecimento formal junto aos alunos não é tarefa fácil, o professor deveria necessariamente receber em seus processos de estudos acadêmicos uma formação integrada que proporcione a obtenção de habilidades e competências que o torne capaz, eficiente, responsável, sensível, respeitador e mediador dos saberes produzidos pelos discentes. Nessa lógica, o desempenho do professor tornar-se-á eficaz, pois conseguirá reunir um conjunto de competências que envolvam, além do domínio dos conteúdos a ensinar, a capacidade de refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, de adequar à sua prática a diversidade de contextos, a capacidade de se ir desenvolvendo e autoformando ao longo do seu percurso profissional.

É nessa linha de pensamento que consideramos a relevância da realização deste estudo, pois analisar cientificamente como é pensada a formação de futuros professores de Língua Inglesa, em especial, verificando propostas curriculares das diversas disciplinas que

compõem a implementação do curso de licenciatura e como os conhecimentos obtidos no curso se efetivam na práxis docente – acreditamos possibilitar encontrar alternativas, possíveis soluções e sugestões, encaminhamentos devidos e propostas fortalecedoras aos processos de formação universitária.

Uma investigação que focaliza a atuação do professor em formação inicial pode ainda proporcionar aos formadores de professores dados significativos a respeito de questões de ordem linguística e metodológica, atualmente pouco exploradas, que possam repercutir na prática e na ação do futuro professor. Ao estudar e refletir sobre as possíveis causas e a natureza desses desafios, bem como estes podem repercutir na prática do professor, estaremos contribuindo para uma melhora na educação oferecida aos futuros licenciados. Isso permitirá ainda que possamos reexaminar em que medida o modelo de formação adotado pelas instituições superiores favorece a aquisição da atividade de ensino e aprendizagem com suas particularidades na inserção dos futuros professores no universo de sua prática.

Por fim, a proposta deste trabalho justifica-se pela importância da investigação do processo dinâmico de construção da prática pedagógica de futuros professores, o que pode favorecer sua profissionalização, oferecendo-lhes subsídios ao desenvolvimento profissional contínuo, condizentes com princípios da Formação Reflexiva e com isso, pretende-se oferecer algumas contribuições para literatura, que, por sua vez, podem inspirar os programas de formação inicial de professores na área de Letras Língua Inglesa.

Problemática da pesquisa

Ao longo dos últimos anos, assim como em todas as capitais do país, na cidade de Manaus-AM espalharam-se várias instituições que oferecem cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa. Contudo, na mesma proporção surgem estudos acadêmicos e pesquisas que indicam que a qualidade da formação docente não é satisfatória para atuar no ensino Fundamental e Médio de acordo com o que recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em consonância com os novos princípios e fundamentos teóricos os quais afetam decisivamente as perspectivas sob as quais o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira passa a ser concebido.

A escola tem, dentre suas funções, a de educar proporcionando a seus estudantes um conjunto de conhecimentos que ultrapassem os aprendidos no meio familiar. Essa

aprendizagem é mediada pelo professor, que deve possibilitar o desenvolvimento do conhecimento e a capacidade de modificar o saber para que se transforme em algo ensinável e com sentido para seus discentes. O professor, nesta perspectiva, deve ter condições de fazer articulações entre os saberes escolares e os conhecimentos oriundos das experiências do estudante, pois se ensinar fosse apenas questão de “dar aula”, cumprir horários e dar conta da listagem de conteúdo, tudo seria simples e qualquer pessoa poderia ocupar este lugar, no entanto, longe disso, busca-se e precisa-se de profissionais qualificados e em formação contínua.

De todos os fatores que interferem na qualidade do trabalho da escola, o professor é, sem dúvida, o mais determinante, por isso sua formação faz diferença. Dela resultam saberes, metodologias e recursos dos quais o professor precisa para trabalhar junto ao estudante instigando-lhe a curiosidade, provocando-o para ver e fazer coisas novas, mas este só lançará mão dessa prática quando estiver estimulado a fazê-la, e sem dúvida o estímulo é oriundo do processo interativo professor-estudante-conhecimento.

No entanto, os resultados do ensino de Língua Inglesa têm revelado um professor pouco preparado para desempenhar a sua prática docente, evidenciando tentativas frustradas de se ensinar e aprender inglês como segunda língua. Os professores de línguas, principalmente aqueles da rede pública de ensino, que muitas vezes cumpriram somente a formação inicial na licenciatura, vivenciam uma situação de conflito: o querer fazer e o saber fazer.

Muitos problemas permeiam a formação de professores, dentre os quais, o currículo que acaba sendo inadequado para englobar pontos relevantes e necessários. Nesse viés, as disciplinas curriculares não promovem a integração entre teoria e a prática pedagógica. Outro fator é que, muitas vezes, a formação inicial obtida na licenciatura restringe-se ao oferecimento de modelos de ensino restritivos para qualquer situação, não havendo um embasamento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem de modo significativo e que dê conta das especificidades dimensionais na área de atuação.

A literatura na área de formação de professores tem discutido amplamente essa questão, apontando, entre outros fatores, que a formação em nível universitário do aluno-futuro-professor tem sido insuficiente. Uma das questões tratadas pelos pesquisadores na área de ensino e aprendizagem nos últimos anos refere-se aos resultados insatisfatórios do ensino de línguas estrangeiras no país (Vieira-Abrahão, 2012). Pesquisas apontam que a prática de grande parte dos professores de Língua Inglesa limita-se ao ensino gramatical,

ou seja, ao ensino da estrutura da língua, diante dessa situação não produz grandes avanços na aprendizagem do aluno.

Diante do que foi exposto a respeito da formação teórica e da prática do professor, é inegável que a formação do professor de Língua Inglesa consiste num processo complexo e contínuo no sentido de adquirir a formação de um professor reflexivo que se torne capaz de desenvolver competências promissoras na prática docente.

A questão central desta pesquisa é saber quais eficiências e deficiências na competência comunicativa e didática interferem na atuação do professor em formação inicial e se faz necessário, portanto, determinar a natureza e constituição de tais desafios e seus reflexos na atual prática desse professor em sala de aula.

Podemos problematizar o assunto da formação docente em várias dimensões analíticas que são de suma importância para que o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua seja realmente eficiente. A saber, quanto às competências comunicativas, metodológicas e didáticas.

Partindo dessa compreensão, primeiramente podemos levar em consideração a questão Linguística e comunicativa desses professores. Caso haja graves dificuldades em suas habilidades linguísticas, o processo de ensino encontrará uma barreira intransponível e dificilmente ocorrerá a aquisição de uma segunda língua pelos alunos. Portanto, a habilidade oral e escrita desse profissional na língua alvo faz toda diferença e merece ser investigada.

Outra questão muito relevante pauta-se nos conhecimentos que tratam do processo de aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira. Vale ressaltar que somente a habilidade comunicativa não é necessária para que um professor consiga atingir o objetivo de gerar o conhecimento em uma segunda língua, pois toda a aquisição de conhecimento ocorre através de um requintado processo, sob o qual o profissional deve ter gnose profundo, uma vez que sem esse conhecimento, não há garantia que aconteça uma aprendizagem significativa, eficiente, promissora e permanente.

Há ainda outro problema que podemos apontar com relação à formação docente. Muitas vezes a prática pedagógica está alicerçada tão somente no ato de fazer, sem um embasamento teórico que a sustente e consiga explicar sua execução. Essa questão está ligada intimamente com as crenças haja vista que o sujeito, através tão somente de experiências e sua visão, deixa de estudar e analisar teorias com intuito de superar

paradigmas prontos e acabados e esse fato, muitas vezes reduz o processo de ensino a um amontoado de repetição de práticas vazias.

Cabe também levantar questões com relação aos conceitos de língua, linguagem, o que é ensinar uma segunda língua, a importância do que se ensina e como ocorre o processo de aquisição do saber. Essa sensibilização é importante na formação docente para que não ocorra uma enorme frustração do professor ao se deparar com os diversos contextos de educação existentes.

Como mencionado anteriormente, ensinar a Língua Inglesa não se trata de ensinar um amontoado de regras gramaticais e vocábulos. Há por trás de qualquer conteúdo um porquê, uma razão pela qual o conteúdo deve ser ensinado e como deve ser produzido esse conhecimento para que ele seja significativo. Portanto, ensinar uma língua não pode estar reduzido a língua em si, deve contemplar o ser humano como agente participante de uma sociedade globalizada e exigente com relação à comunicação. Ensinar língua estrangeira é ainda, ensinar o ser a atuar e ser reconhecido no mundo que vai muito além das barreiras impostas pelas suas próprias crenças.

Os professores devem, a partir do seu processo formativo inicial, serem incentivados a desenvolver pesquisas e aprofundar-se em questões reflexivas. Pois, sem o hábito de pesquisar o professor se torna um mero reprodutor de ações que muitas vezes estão totalmente em desacordo com seus propósitos, nesse sentido é possível afirmar que não há um processo de ensino de qualidade sem que a pesquisa esteja atrelada como função norteadora.

Considerando-se o quadro esboçado, é necessário que aconteça uma investigação mais aprofundada sobre o perfil do profissional de Letras Língua Inglesa, abordando a questão da formação que estes sujeitos receberam e sua implicação na prática docente. Surge então as interrogantes para esta investigação: Os professores licenciados adquiriram as competências necessárias para uma boa prática pedagógica? Como foi aperfeiçoada sua competência comunicativa e didática? Há correlação entre as teorias recebidas durante o processo formativo com prática didática dos profissionais?

Para tanto, o presente estudo buscou responder à pergunta central desta pesquisa: **Como as marcas da formação recebida pelos professores refletem na prática docente do idioma Inglês na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus-AM no ano de 2018?**

Com a realização deste estudo procuramos conhecer a formação recebida por um pequeno grupo de professores sobre os conteúdos de ensino num curso de formação inicial na licenciatura Língua Inglesa e pretendeu-se ainda identificar a importância atribuída aos elementos da formação e recolher algumas metodologias e processos de construção desse saber que contribuíram para que o professor pudesse desempenhar sua função de ensinar a Língua Inglesa de forma eficiente no contexto apresentado.

Objetivos da Investigação

Diante do que foi exposto até aqui, esclareço as metas deste trabalho. A discussão sobre a formação do professor de língua inglesa é ampla e complexa. Portanto, na tentativa de fornecer mais subsídios para o trabalho de formação, além de ampliar as reflexões acerca da prática docente do professor egresso, o objetivo geral desta pesquisa consiste em: analisar a formação recebida pelos professores de Língua Inglesa e as implicações na prática docente na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus –AM no ano de 2018.

Os objetivos específicos tratam de:

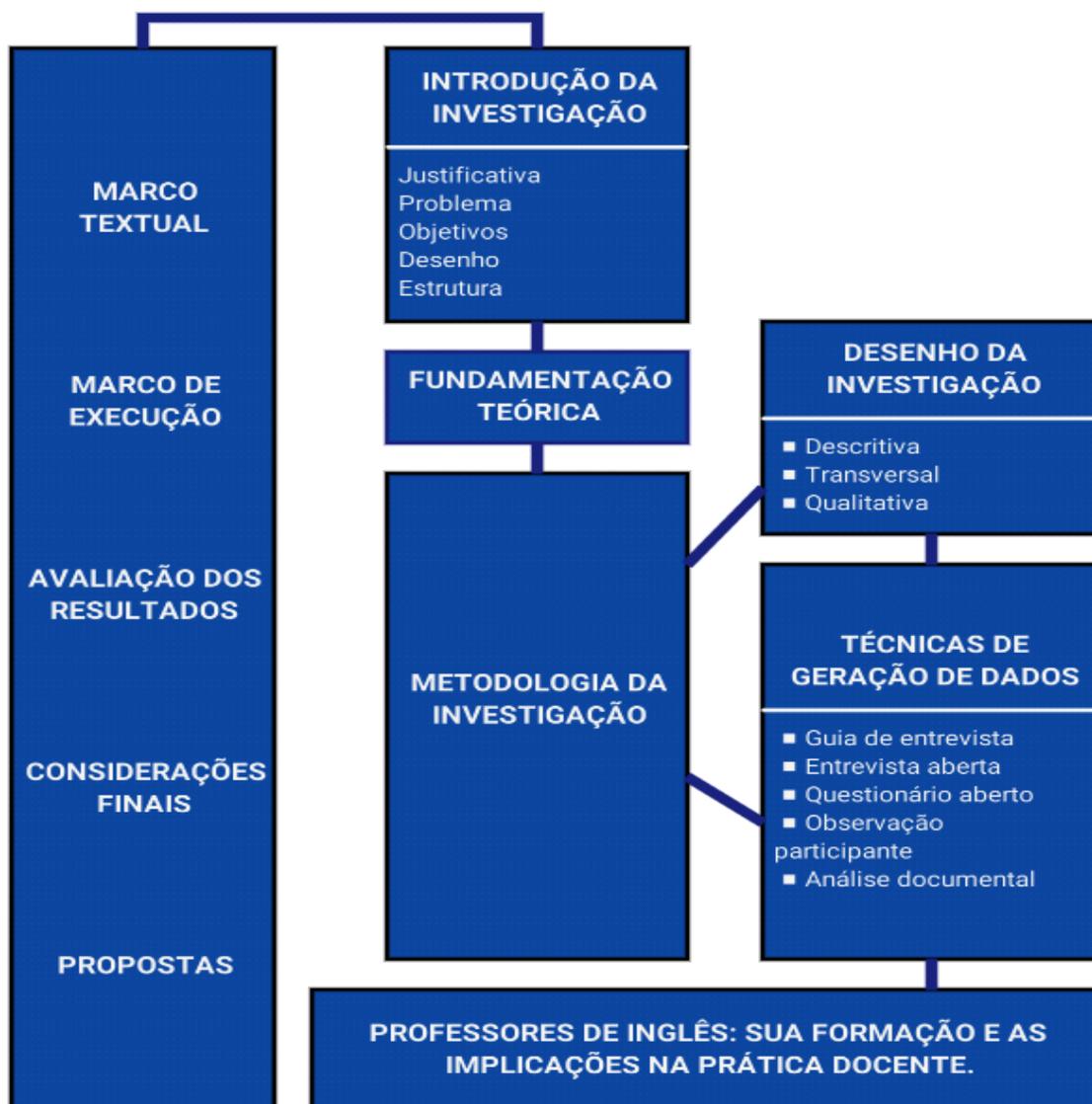
- Avaliar o papel da formação inicial recebida pelos professores no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades e aquisição das competências profissionais.
- Compreender as concepções de ensino, princípios e as abordagens metodológicas que guiam a prática pedagógica dos profissionais.
- Examinar a atuação dos profissionais no exercício da docência e sua relação com a formação teórica recebida.

Desenho Geral da Investigação

A pesquisa científica tem como finalidade investigar determinada situação-problema com o intuito de descobrir respostas para a pergunta principal que é chamada de inquietude por alguns teóricos. Para tanto, é imprescindível a utilização da metodologia científica, que se resume na utilização de técnicas e processos metodológicos eficazes para uma boa elaboração de produção científica. Esta constatação fica clara quando se considera

a seguinte observação feita por Gorard (2013 p. 4) a respeito dos desenhos de pesquisa: “O desenho de pesquisa é sobre convencer uma audiência de pessoas céticas que decisões importantes que estão por trás das conclusões da pesquisa são as mais seguras possíveis. (...) É tarefa dos cientistas sociais fazer com que estas decisões sejam as mais infalíveis possível”. Para tanto, aqui voltamos às questões práticas do estudo empírico, envolvendo os detalhes da pesquisa, que vão desde a decisão sobre o tema geral e a elaboração da pergunta até a coleta e análise de dados. A fim de estabelecer um desenho de pesquisa que produza resultados válidos, ressaltamos que esta investigação é de natureza descritiva, transversal e com enfoque qualitativo. O esquema geral da investigação está representado na figura a seguir.

Figura 1.Desenho Geral do Processo de Investigação.



De modo que os objetivos da pesquisa sejam contemplados e diversos construtos teóricos que permeiam a análise dos dados coletados sejam discutidos, a presente dissertação se organiza em três capítulos.

No **primeiro capítulo**, apresenta-se a fundamentação teórica. Essa seção tem por objetivo discutir os referenciais teóricos e conceituais¹ nos quais esta pesquisa está embasada, portanto abordamos sobre a formação de professores, por considerarmos que é durante este processo formativo constituído por duas etapas mais evidentes (formação inicial e formação contínua), que o professor adquire o seu conhecimento, a sua base e competências para exercer a profissão. A primeira etapa desse processo formativo, denominada por formação inicial, damos mais atenção, uma vez que reside nesta mesma etapa a ênfase do nosso estudo. Abordamos a formação de professores com uma visão genérica sobre a formação em geral e analisamos a formação inicial com uma perspectiva mais pormenorizada, mas sempre com o intento de esclarecermos e analisarmos algumas concepções relacionadas com estas temáticas, atendendo à posição que ocupam face à legislação em vigor e perspectivas de alguns autores.

O **segundo capítulo** trata da fundamentação metodológica, apresentando como ocorreu o processo de coleta e de análise dos dados produzidos na investigação. Apresenta também uma breve explicação das bases metodológicas nas quais me baseei como pesquisador, expondo o contexto de pesquisa, os objetivos propostos na investigação, o cronograma de execução, o contexto espacial e socioeconômico do estudo, os participantes, o desenho epistemológico, as técnicas, instrumentos e a época da coleta de dados, elaboração e validação dos instrumentos aplicados, os procedimentos adotados para recolha dos dados e as técnicas de análise e interpretação dos dados. Nessa perspectiva, este capítulo apresenta todo o caminho percorrido na investigação, procurando narrar o passo a passo do trilhar metodológico adotado.

Quanto ao **terceiro capítulo**, que é analítico, chego à discussão dos dados, descrição e interpretação do fenómeno da formação de professores de Inglês, interpreto o fenómeno em foco, descrevendo minuciosamente e buscando compreender as perspectivas

¹ Destacamos como suporte teórico deste trabalho: os conceitos de formação do professor crítico-reflexivo: Schön (2000), Nóvoa (2010), Freire (2013) e Perrenoud (2002); os conceitos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: Richards e Rodgers (2014); os conceitos de saberes docentes e formação profissional: Tardif (2011) e os conceitos sobre a formação e a prática do professor de Língua Inglesa: Almeida Filho (2013) e Vieira-Abrahão (2012).

que os professores participantes desta pesquisa manifestaram em relação ao seu processo de formação e atuação docente, além de trazer as contribuições quanto ao posicionamento de quarenta e cinco alunos que estudaram a 3ª série do ensino médio no ano de 2018 e que foram discentes desses professores, os quais relataram seus pareceres sobre a prática docente desses profissionais. Portanto, esta seção procurou responder às questões que nortearam a investigação, explicitadas anteriormente neste momento introdutório.

Finalmente, apresento as **considerações finais** e em seguida as **propostas**, discutindo os resultados revelados pela interpretação dos dados e as possíveis contribuições deste estudo para pesquisadores, professores em formação e formadores de professores e seus desdobramentos.

Nosso intuito é que este estudo possa contribuir para as discussões sobre a temática da formação de professores, possibilitando além das reflexões, suscitar a demanda de novas pesquisas científicas sobre o assunto em pauta, sugerindo propostas, encaminhamentos e ações a fim que sejam amplamente discutidos na elaboração de políticas públicas voltadas às melhorias nas práticas pedagógicas, em especial, aos processos ensino/aprendizagem dos professores de Língua Inglesa.

1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.

Uma vez que o foco desta investigação está na formação inicial de professores de inglês, para fundamentá-la optamos por alguns pontos que servem como base para compreendermos o tema que será analisado. Iniciamos abordando o tema de crenças na formação inicial, por acreditar que as mesmas podem influenciar e muitas das vezes até dizer que elas determinam não somente a construção do conhecimento teórico, mas também o fazer pedagógico. Em seguida, tratamos dos paradigmas de formação de professores por entender que eles possuem papel significativo nos modelos de formação adotados pelas instituições formadoras e deles resultam importantes achados teóricos.

Compreender a organização do curso de letras hoje também se torna importante e por isso levamos em consideração alguns pontos principais acerca da legislação vigente que são apresentados nessa sessão teórica. Outro fator importante quando falamos de formação docente é levantar os conceitos e teorias relacionados aos currículos para compreendermos seus objetivos e funções no processo formativo, pois é através da compreensão do currículo que podemos desvendar o tipo de profissionais que as instituições formam e se os mesmos estão de acordo com a legislação vigente e atendem aos anseios da sociedade.

Outra parte importante desde capítulo baseia-se na formação de um professor pesquisador, ou seja, embasando-se em teorias esse tópico pretende alcançar uma melhor compreensão do que é ser um professor pesquisador e seus benefícios para o processo educacional.

Os últimos tópicos estão direcionados aos aspectos mais restritos a formação de professores de Língua Inglesa, levando em consideração teorias e pesquisas atuais que abordam com especificidade a questão da formação de professores de Língua Inglesa para atuar no Ensino Básico Brasileiro, fator primordial para o alcance de uma mudança significativa na promoção de professores melhores qualificados e que consigam alcançar as grandes expectativas geradas pela sociedade.

1.1 Crenças na Formação Inicial de Professores

Em primeiro lugar torna-se importante ressaltar que se considera que cada vez mais se tem entendimento que será por meio do processo de formação inicial de professores que poderá ser orientada a futura conduta docente, bem como também a imagem que esse futuro profissional vai cultivar de si mesmo enquanto professor. Portanto, é preciso estar ciente que mapear e conseguir analisar as crenças que permeiam esse processo de construção da identidade torna-se de grande importância, pois constitui um caminho possível para a apreensão do perfil dos profissionais atuantes nesta área a partir do contexto de sua formação. Pesquisando as crenças do mesmo modo abre possibilidade para que seja possível entender a problematização acerca de como tais crenças podem por muitas vezes (des) favorecer a atuação desses futuros professores. (Costa, 2014). Nesse sentido, a investigação das crenças é capaz de fornecer uma compreensão ampla a respeito das problemáticas que envolvem a formação e a atuação do docente de Língua Inglesa.

Nesta pesquisa, utilizo a definição de crenças dada por (Barcelos, 2011, p.18), que as coloca como:

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

A necessidade de se educar professores mais críticos surgiu devido às várias pesquisas que apontam que muitos professores começam a lecionar nas salas de aulas com poucas vivências práticas, e também, com crenças que não proporcionam um desenvolvimento profissional. Por isso é de suma importância que os formadores de futuros professores reconheçam as suas próprias crenças e as crenças dos seus alunos, para que consigam formar profissionais mais críticos, reflexivos e questionadores.

Colaborando com essa ideia (Gilakjani,2012) é cada vez mais extraordinário e imprescindível conhecer como acontece o processo de formação de professores, pois para esse autor, os professores que são formadores durante o curso têm um enorme potencial para transmitir e mudar crenças e valores que os professores em formação inicial traz da vida. Durante o processo de ensino- aprendizagem que ocorre durante a formação inicial cabe ao professor responsável pela formação fornecer reflexões que atuem sobre a quebra

de paradigmas e crenças que são trazidas das experiências prévias dos alunos e que podem ser de alguma forma prejudicial ao seu desenvolvimento profissional.

Torna-se relevante destacar que na formação inicial os futuros professores necessitam ser preparados para que depois de formado consigam se reconhecerem como professores e ao mesmo tempo para constituírem sua própria imagem enquanto futuros professores, e assim poderá ser possível que seja desenvolvido um ensino com qualidade. Entretanto, não é só isso que se deve ser considerado durante essa fase inicial, pois outros fatores importantes podem influenciar essa formação, como o fato, por exemplo, de que muitos já trazem para as licenciaturas suas crenças a respeito do ensino, as quais, muitas vezes, isso poderá influenciar de modo positivo ou negativo no seu próprio trabalho, isso vai depender segundo como a universidade estabilizará ou desestabilizará tais crenças. (Costa, 2014). Sendo assim, o objetivo de pesquisar sobre as crenças de Alunos e professores no processo de formação docente inicial é uma maneira de compreendermos as suas ações, bem como contribuir com os cursos de formação, para que seus educadores percebam que os seus alunos não devem ser apenas meros executores de currículos, mas sim, atores sociais participativos no processo de tornar-se professor.

No entendimento de Barcelos e Kalaja (2011), é preciso considerar que quando se fala na formação inicial de professores as crenças por muitas vezes são ao mesmo tempo constantes, complexas e construídas discursivamente por meio de negociação. Por outro lado, pode-se dizer que em muitos casos são variáveis com o passar do tempo e flutuantes, em outros termos, considera-se que um mesmo indivíduo pode apresentar crenças diferentes sobre o mesmo aspecto em diferentes épocas ou durante períodos curtos de sua vida, dentro de um mesmo contexto ou de contextos diferentes.

Nessa visão temos o entendimento de crenças como algo variável que pode sofrer alterações durante o processo formativo, uma vez que faz parte da própria natureza humana uma metamorfose constante com relação a suas crenças e valores e essas mudanças muitas vezes independe do contexto já que o próprio tempo se encarrega de trazer novos significados e visões de mundo que alteraram suas crenças.

Também é importante ressaltar que, no curso de formação, os professores trazem crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, que podem levar para suas salas de aulas. De acordo com (Abrahão, 2004, p.132):

No caso da formação pré- serviço nos cursos de Letras, o aluno-professor, entre todas as outras experiências de vida, traz uma experiência rica como

aprendiz, às vezes já como professor [...]. No entanto, poucos tiveram a oportunidade de buscar uma explicitação das crenças, pressupostos e conhecimentos que têm sobre o que está envolvido no processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira que vão ensinar.

Nesse sentido temos que considerar que o professor quando chega à formação inicial já possui experiências e crenças sobre o que é o ensino de uma segunda língua, porém nem sempre há a preocupação do formador em trazer essas crenças e experiências para o debate acadêmico com o intuito de embasar as suas práticas pedagógicas e isso acaba por perpetuar modelos de ensino que muitas vezes são ineficazes. Deste modo pode-se dizer que, de certa forma por um lado acaba sendo desenvolvida certa tensão entre as crenças dos professores e novas possibilidades de ensino que surgem em seus contextos de atuação e isso pode impulsionar, ainda mais, o processo de reflexão dos professores.

É interessante orientar as mudanças de crenças nos cursos de formação de professores, mas não por meio de explicações e transmissão de conhecimento como aulas expositivas e sem criatividade. É preciso proporcionar aos professores oportunidades de construção e reconstrução produtiva de crenças, sempre os engajando em atividades significativas e desafiadoras, ou seja, os professores precisam de novas experiências significativas de ensino e aprendizagem sobre a língua para refletirem e resinnificarem suas crenças. Portanto, a formação de professores, assim como o ensino e a aprendizagem de línguas, precisa estar focada em propiciar experiências significativas aos alunos, sempre acompanhadas pela reflexão crítica.

Dessa forma, pode-se conseguir que as barreiras e dificuldades do processo de ensino aprendizagem possam ser minimizadas. É válido destacar que por muitas vezes essas emoções desenvolvidas podem de certa forma conseguir que sejam estabelecidos alguns importantes abalos na identidade do professor, e quando isso acontece, conseqüentemente, acaba levando esse professor a repensar suas práticas e crenças a respeito de o ensino e aprendizagem que tem em sua mente.

Apoiando-se em (Leal, 2015) é preciso considerar que por muitas vezes o futuro professor já chega para seus alunos com suas crenças em relação ao ensino e à aprendizagem de uma língua, deste modo torna-se importante ressaltar que o lugar ideal para se começar a refletir sobre essas crenças é justamente na formação inicial, oferecendo aos estudantes “imagens alternativas”, isto é, expondo-os às práticas diferentes e reflexões sobre a prática. Depois disso, será possível esses futuros professores terem a oportunidade

de conseguir mudar tanto as crenças como suas práticas, pois vale lembrar que a definição de crenças do mesmo modo pode ser experiencial, isto é, através da experiência, do ver fazer e aprender a fazer na prática é possível mudar as crenças e as práticas.

Deste modo Almeida Filho (2013) em um de seus textos vem ressaltando que é preciso considerar que na medida em que os futuros professores conseguem se apropriar da ideia de que a graduação não pode ser vista como sendo o ponto final de suas formações, as crenças que se tornaram um círculo vicioso com certeza se desfaz. Destaca-se que é claro que a graduação, como formação inicial, é avaliada como sendo de extrema relevância; apesar disso é preciso ter em mente que isso não pode atrapalhar os futuros professores de integrarem-se às práticas formativas continuadas que inovem e questionem suas ações e que os transformem em membros ativos da Sociedade do Conhecimento e da informação, e assim poderá se possível ter um educador transformado e transformador.

Destaca-se que a mudança de crenças, na formação inicial pode acontecer justamente se houver a parceria universidade-escola como grande motivadora dos professores em pré-serviço à docência, ao mesmo tempo sugere-se que a transformação de crenças e pensamentos desses novos professores poderia ocorrer caso eles tivessem contato com a prática desde o início do curso, conforme afirmam (Oliveira e Barcelos, 2012, p.150):

Sugerimos que estudos futuros possam acompanhar os alunos durante o estágio docente, pois muitos alunos pesquisados disseram que sentem falta da aula prática, que só acontece no final do curso. Para eles, talvez se a prática fosse oferecida no início, muitos pensamentos e crenças poderiam mudar em relação a ser professor.

Faz-se importante que os professores em formação se tornem conscientes de suas crenças anteriores sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, para que possam refletir e fazer conexões entre as teorias e as práticas vivenciadas. Criar oportunidades para que os professores possam se tornar conscientes de suas crenças mostra-se um importante passo para a formação da reflexão e da criticidade.

Deste modo é preciso estar atento, pois em regra os cursos de formação de professores possuem uma enorme responsabilidade no que se referem a formar professores para o contexto social atual, para uma época de mudanças constantes, para ensiná-los a refletir e não somente serem imitadores de práticas, quer bom ou ruim, mas que forneçam

suporte teórico aliado à reflexão sobre a prática, e assim, os futuros professores consigam, dentro do seu contexto de ensino, fazer o melhor para os aprendizes.

Vale destacar que alguns especialistas em educação entendem que justamente por as crenças serem consideradas mutáveis, elas podem ser transformadas ao longo do período de formação; neste contexto, alguns autores não concordam com a afirmação, quando falam que as crenças são resistentes às mudanças. Entretanto, considera-se que a partir das observações que, por exemplo, um docente consegue fazer em suas próprias aulas, pode existir sim uma modificação em suas crenças, mas vale lembrar que essa mudança de pensamento ocorre lentamente. Neste contexto, Silva (2011, p.32) vem afirmando que “as crenças podem ser modificadas, total ou parcialmente, com a exposição a novas teorias. A não explicitação das crenças [...] pode levar à fossilização de crenças antigas, ao invés de modificá-las”. Por isso é importante que tenhamos em mente que toda crença pode ser modificada através de experiências criadas por um terceiro ou até mesmo experiências próprias e que após esse processo deve haver uma ruptura que acontece por meio do processo reflexivo que pode vir de forma individual ou através de explicação.

Discutindo se é possível ou não de acontecer mudanças nas crenças desenvolvidas Negueruela-Azarola (2011) por sua vez indica que isso é possível desde que esse futuro professor seja muito bem orientado nos cursos de formação e pós-formação, mas considera-se que isso não terá ponto positivo se acontecer por meio de explicações e transmissão de conhecimento. Torna-se cada vez mais imprescindível proporcionar aos professores oportunidades de construção produtiva de crenças, engajando-os em atividades significativas, isso quer dizer que, os professores necessitam de novas experiências que sejam, para sua formação, consideradas significativas para o ensino e aprendizagem e assim poderão ter a oportunidade de refletirem e reorientarem suas crenças.

Entende-se deste modo que quando um aluno chega ao curso inicial para formação de professores destaca-se que por um lado a influência das crenças é avaliada como sendo operante, podendo assim agir de forma a beneficiar seu ensino ou a dificultar ações positivas na sua atuação nos estágios, no modo como concebem o ensinar e o aprender.

1.2 Paradigmas de Formação de Professores

Em primeiro lugar torna-se relevante destacar que o conceito de paradigma foi tratado por Thomas Khun (1962) em sua obra “As estruturas das revoluções científicas”, e

que no entendimento de Moraes (2012, p. 31) é avaliado como “uma realização científica de grande envergadura, de base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade”. Portanto, este entendimento acaba de certa forma ampliando o conceito para uma visão mais relacional, que consegue que seja possível admitir o diálogo entre teorias opostas, Sendo assim em alguns de seus textos Moraes (2012, p. 31) apoia-se na visão de Morin (2011) para definir o que entende como sendo conceito de paradigma e para ele seria: “um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres”. Ou seja, os autores concebem o paradigma como um complexo conjunto de pensamentos que resultam em um modelo no qual há espaço para divergências e congruências.

Uma questão importante em se tratando de paradigmas é que por um lado o modelo de formação que conseguiu perdurar por muito tempo e apresentou grande influência na elaboração dos currículos dos cursos de formação de professor foi o centrado no paradigma da racionalidade técnica. Sendo assim este paradigma, seria visto como o processo formativo constituído de uma estrutura linear, em que o professor adquire, inicialmente, os conhecimentos científico-culturais de sua área de estudo e, em seguida, os conteúdos relacionados à formação didático-pedagógica relacionada à sua atuação docente. É importante observar que apesar dos esforços, esse modelo racionalista baseado em uma forma de ensinar descontextualizada ainda perdura até os dias atuais na formação docente nas universidades.

O fato é que ainda na atualidade por muitas vezes percebe-se a transição de um modelo antigo de formação docente, que infelizmente enxerga o professor somente como repassador de informações, sendo avaliada importante a apresentação para um novo modelo, caracterizado pelas incertezas quanto aos seus novos paradigmas de formação (Santos e Oliveira, 2016). Portanto, destaca-se que a formação docente necessita centrar-se na concepção de um processo permanente e pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, sempre pensando na importância do professor desenvolver autonomia em sua profissão pois assim será possível estar elevando seu status.

Um ponto a ser mencionado de grande importância é que por um lado dentro da formação dos professores, tem que se repensar o papel destes para atuar atendendo as novas exigências da sociedade do conhecimento, formando profissionais capacitados. Não se pode esquecer que de certo modo o mundo de trabalho determina profissionais que além

da qualificação acadêmica, tenham habilidades em resolver problemas de maneira eficaz e imediata, capacidade de tomar decisões, habilidade humanas e saibam conviver em grupo. Para atender a essas novas necessidades dos profissionais, os professores têm que rever as suas práticas e principalmente o seu papel; superando o paradigma tradicional e buscando incorporar o paradigma da complexidade.

É importante para a formação de professores conseguir quebrar a ruptura do paradigma newtoniano cartesiano e seus efeitos na sociedade, ao demonstrar que as relações sociais e da construção do conhecimento envolvem múltiplos fatores, muitos deles independentes e não mensuráveis, indicando uma complexidade na sua constituição. Tal complexidade determina que a educação necessita cada vez mais ser vista hoje em dia com uma abordagem mais global, sistêmica e transdisciplinar em oposição à visão comportamentalizada, compartimentalizada e disciplinar (Behrens, 2013). Ao consideramos que existem paradigmas que precisam ser constantemente confrontados nos leva a pensar a formação de professores por novos caminhos que estejam em consonância com as expectativas de um sistema educativo de melhor qualidade.

Vale lembrar que na visão de alguns autores como (Torres, 2014) infelizmente os modelos curriculares e pedagógicos que norteiam a dinâmica escolar ainda estão mesmo na atualidade fortemente fundamentada na mecânica do pensamento linear, herança do paradigma newtoniano cartesiano e isso acaba de certa forma induzindo ao uma perspectiva do conhecimento como algo estático, sem movimento, exato, imutável, objetivo e racional, desconsiderando outros fatores e contextos que podem alterar transformar e gerar novos conhecimentos e sabres.

Torna-se importante destacar que na visão de Kuenzer (2011) considera-se que o modelo de formação, fundamentado nas competências passou por duras críticas de diferentes segmentos da educação por imprimirem uma racionalização pedagógica do ponto de vista do capital, valorizando a individualidade dos processos cognitivos. A compreensão que se tem do conceito de competência está relacionada ao saber fazer rígido e repetitivo dos profissionais da indústria, um conceito voltado para o mundo do trabalho que não se pode aplicar a educação.

Portanto ressalta-se que para que seja possível abrir a cabeça para novos paradigmas é imprescindível a inserção de uma nova visão sobre a ciência e os conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade isso abre espaço para entendê-la que a ciência não é mais uma verdade inabalável, mas é passível de

transformação em virtude de diferentes variáveis. Deste ponto de vista, estabelece-se novos padrões de pensamento que integram os saberes e os concebem envolto na totalidade de fenômenos que formam o mundo e a sociedade. Assim sendo as modificações provocadas por esta diferente forma de pensar a vida e o planeta, a escola, instituição que historicamente tem a responsabilidade de formar os cidadãos para a atuação social, pouco tem mudado a condução de seus processos, contribuindo na maior parte das vezes para a manutenção do pensamento linear e para a lógica do saber mecânico e desvinculado da prática social (Ogawa, 2016). Desta forma, é possível afirmar que a quebra desses paradigmas educacionais é algo que só será realmente possível quando a sociedade for ensinada a entender a ciência como algo mutável e passível de contestação e aperfeiçoamento.

Outra questão a ser mencionada em se tratando de paradigmas é que o modelo de formação centrado racionalidade técnica não foi também muito bem visto, pois vê o processo formativo do professor como um processo de estrutura linear, em que o professor adquire inicialmente os conhecimentos científicos de sua área e em seguida os conhecimentos didático-pedagógicos. Portanto vale ressaltar que no entendimento de autores como Cunha (2011) este modelo ficou caracterizado como 3+1, em que nos três primeiros anos se tinha uma formação específica de cada curso e o último ano era destinado à formação pedagógica. Sendo assim, o autor acima entende que esse modelo para formação de um professor apresenta como produto final um profissional fragmentado, que infelizmente separa conteúdo e prática, em outros termos, possui a prática sem o conteúdo ou transmite o conteúdo como se o mesmo possuísse um fim próprio.

Vale destacar que se o que se busca é uma prática inovadora que se conquista a partir do desenvolvimento do paradigma da complexidade. Sendo assim na visão de Tardif (2011), dentro da formação dos professores os modelos conservadores e inovadores muitas vezes não são os únicos a definir o papel dos professores, estes podem adquirir-los de outras fontes, como a cultura cotidiana, os conhecimentos pré-institucionais, pós-institucionais; pois muitos professores tiveram uma formação tradicional e acabam inserindo-se na formação com este papel.

Conforme entendimento de (Behrens, 2013, p.55):

O desafio dos cientistas e intelectuais no sentido da retomada do todo contamina a educação e instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento. O

ensino como produção de conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula.

Dessa maneira quando se deseja que aconteça a instituição de um paradigma que mude as relações sociais, atualmente truculentas e ajustadas no consumo seja de bens, seja do próprio homem, necessitam acontecer por meio de práticas e a construção de uma cultura voltada para a coletividade, para a humanidade, para o amor, para a justiça e fraternidade, contudo é preciso germinar esta mudança, e a escola é um dos principais componentes deste plantio. Entretanto torna-se importante deixar claro que por outro lado é preciso ter ciência que essas mudanças não ocorrem por decreto, mas dependem das ações, no caso da escola, o papel do professor e o seu envolvimento são determinantes para a construção desta sociedade em que justiça e igualdade não são privilégios, mas direito, concretos e existentes na vida de todos os cidadãos. (Ogawa, 2016)

Ressalta-se que em regra entende-se que o principal alvo e desafio de um curso de licenciatura é proporcionar uma formação que prepare o professor para o exercício da docência em sala de aula, neste contexto, vale destacar que é necessário um curso que forneça não só os saberes teóricos e metodológicos, mas destes juntamente com saberes didáticos, e que haja uma dialética entres esses dois campos, que prepare o futuro professor a estar apto a ensinar e fazer com que seus alunos aprendam o que lhes é ensinado. Um curso de formação deve não só formar profissionais em quantidade, mas também em qualidade, por meio de uma formação sólida e teórica que possibilite enfrentar os desafios e contradições que surgem em suas práxis. (Santos e Oliveira, 2016)

Portanto para que isso aconteça de forma natural é imprescindível transmitir uma formação que demonstre a influência na educação, dos paradigmas da ciência ao longo da história, buscando o entendimento de um novo paradigma que vem se construindo desde o início do século XX, com as descobertas da Física Quântica, da Biologia e da Cibernética (Moraes, 2012). Sendo assim torna-se importante pensar que esta formação deve promover a mudança por meio da reflexão crítica sobre a prática dos professores em sala de aula, incluindo a utilização de ferramentas tecnológicas em sua formação (Camas, 2013).

Conseqüentemente pode-se dizer que as ações desenvolvidas para formação necessitam ser compartilhadas e articuladas com a realidade social de modo que a teoria

adquirida, nos cursos de formação, possa colaborar para que o futuro professor tenha a construção de saberes imprescindíveis ao desenvolvimento de alternativas metodológicas que facilitem a aprendizagem dos alunos futuramente em sua prática. Quando se consegue isso, o futuro professor poderá crescer profissionalmente avançando em termo de conhecimento e de novas estratégias de ensino, o que propicia a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica e redirecionamento da sua ação docente. (Oliveira, 2012)

Uma nova forma de articular o conhecimento teórico recebido pela universidade com a realidade vivenciada nas escolas pode trazer como benefício para o professor em formação um olhar mais crítico a respeito das decisões metodológicas que esse futuro profissional terá que tomar, e dessa forma conseguir incutir no educador um processo de reflexão que pode quebrar o paradigma de um ensino apenas preocupado com a transmissão de novos conhecimentos.

Deste modo é preciso cada vez mais que às instituições formadoras venham discutir e refletir sobre os modelos paradigmáticos que apresentam aos seus alunos em sua formação e qual seria o seu reflexo na educação, propiciando aos professores em formação a constituição de um novo modelo científico pautado no pensamento complexo, na articulação, na integração e na transformação da sociedade em um mundo melhor, mais justo e mais igual, o que irá conduzir também a um novo modelo de educação. Conforme visão de (Torres, 2014, p. 132):

A investigação de novos paradigmas pode gerar a proposição de produção de conhecimentos por meio de metodologias inovadoras. Esse processo de mudança envolve novas atitudes e formação de valores, bem como o enriquecimento das experiências vivenciadas. Assim, a formação contínua envolve diferentes cenários que influenciam o redirecionamento das dimensões: o pessoal, o social e o profissional.

Dentro deste ponto de vista (Oliveira, 2012) esclarece que, no contexto atual, é preciso que a docência se direcione rumo à construção de uma nova identidade alicerçada na profissionalização do ensino. Isso significa formar o professor profissional, competente, ético, inovador, com visão crítica sobre seu trabalho, capaz de transformar seus alunos em cidadãos criativos e participativos.

1.3 O curso de Letras hoje

As transformações que caracterizam a sociedade contemporânea, marcada pela geração de novas tecnologias, questões ambientais, conflitos culturais, os avanços dos sistemas de comunicação, a rapidez das informações, as políticas educacionais orientadas por organismos internacionais e a globalização, têm demandado das Instituições de Ensino Superior (IES), mudança na definição dos perfis profissionais, nos modelos de formação e na sua própria missão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP 2/2015) constituem um marco normativo impulsionador de mudanças institucionais para o cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE). (Dourado, 2015, p.301) chama a atenção para a importância dessa iniciativa:

Merece ser ressaltado que as deliberações da Conae cumpriram papel singular nesse processo ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação.

A carga horária mínima das licenciaturas passou de 2.800h para 3.200h e o prazo mínimo de integralização de três para quatro anos letivos. A carga horária das licenciaturas deve ser distribuída, de acordo com o art. 13, § 1º e incisos: I – 400h de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II – 400h dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica,

contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico do curso; III – pelo menos 2.200h dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II, conforme o projeto de curso da instituição.

As DCNs atribuem à instituição formadora a competência para definir no seu projeto institucional de formação as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais. E prevê que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural.

É importante ressaltar que as licenciaturas ofertadas pelas instituições de ensino superior (IES) da livre iniciativa respondem por cerca de 80% do total desses cursos, segundo dados do Censo da Educação Superior-2013. Os programas especiais de formação pedagógica de docentes para a educação básica são quase que exclusivamente de responsabilidade das IES particulares.

As novas DCNs para as licenciaturas têm como princípios: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação”.

Para o efeito de análise, foi constatado que as orientações propostas pelas DCN se encontram alinhadas com os seguintes princípios: O currículo orientado para o desenvolvimento de competências; a integração do Conhecimento; a articulação entre teoria e prática; a formação generalista; a flexibilidade curricular; e a educação permanente.

As DCN apresentam um discurso que une competências com integração do conhecimento, a ser alcançado através de algumas atividades: estágio e trabalho de conclusão de curso; definidos como atividades de síntese e integração do conhecimento. Porém, é perceptível que esses momentos pontuais não estão vinculados ao processo durante todo o decorrer do curso e por isso é possível verificar que falta integração que é um outro princípio apresentado pelo documento.

É importante que para integrar o conhecimento, é necessário convocar os saberes de acordo com a sua pertinência aos problemas ou questões lançadas em sala de aula, ou seja, de acordo com a relevância que possuem para a compreensão de algo, sem categorizar o

que pertence ao domínio de disciplina A ou B, portanto, transcendendo as fronteiras disciplinares.

Dessa forma, temos que o princípio da integração do conhecimento implica uma mudança da organização curricular e das metodologias de ensino e aprendizagem, não se restringindo às atividades pontuais. É praticamente uma “filosofia curricular e metodológica” que difere substancialmente das perspectivas mais tradicionais. Essa sugestão da integração do conhecimento representa uma tentativa de superação da disciplinarização, tão tradicional nos currículos do ensino superior, porque prejudica a aprendizagem holística e globalizante.

Outro princípio defendido pelas DCN, refere-se à articulação da teoria com a prática, num processo que procura relacionar o conhecimento com a realidade. Nesse sentido, recomenda-se que os estágios dos cursos, atividades que proporcionam o contato direto com o futuro campo profissional, sejam desenvolvidos ao longo da formação e não apenas no seu término.

Os demais princípios ressaltados pelas DCN, formação generalista, flexibilidade curricular e educação permanente procuram, acima de tudo, garantir que o currículo dos cursos e os futuros profissionais sejam adaptáveis às constantes mudanças da sociedade.

A formação generalista é proposta em contraposição à especialização. Os documentos enfatizam a necessidade de que a formação em nível superior possua uma base sólida de conhecimentos gerais dentro de cada área, isto porque se considera que se trata de uma formação capaz de tornar o futuro profissional apto para responder às novas e emergentes demandas da sociedade contemporânea.

Quanto à flexibilidade curricular, trata-se de um princípio que permite que as instituições construam currículos que contemplem as suas particularidades (missão, vocação, etc.), as características do contexto regional e/ou local em que se integram e as necessidades e características dos alunos. Estimula o desenvolvimento de currículos dinâmicos, constantemente atualizáveis às novas demandas sociais e que atendam aos interesses dos alunos, uma vez que se amplia a oferta de disciplinas e de atividades de livre escolha pelos estudantes, permitindo que eles possam construir o seu percurso formativo.

Quanto à educação permanente, as DCN defendem que a graduação é apenas a etapa inicial da formação, a qual deve ser contínua, pois, para acompanhar as rápidas transformações do mundo do trabalho, é necessária uma educação continuada. Nesse

sentido, ressaltam a necessidade de promoção da capacidade do estudante se desenvolver como um profissional autônomo e de forma permanente. (Rodrigues e Morgado, 2013)

Desta forma, temos um novo paradigma de formação universitária que compõe:

A formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;

A flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;

Uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;

Um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias;

As Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;

Essas medidas inserem-se numa proposta de reestruturação do sistema de ensino superior, com menor ênfase na centralização, em prol de maior autonomia para que as instituições possam inovar, adaptando-se às rápidas transformações, atendendo às demandas atuais da sociedade, formando profissionais de mais alta qualidade, a favor do desenvolvimento do país.

Encontramos alguns tipos de prescrições nas Diretrizes, a saber: em relação à universidade, ao futuro professor, ao professor formador, ao curso de Letras. No entanto, focaremos nas prescrições referentes ao futuro professor, ao formador e ao Curso de Letras.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno. Compreendemos que, nas Diretrizes curriculares, a flexibilidade é dada aos profissionais envolvidos com a questão curricular,

que devem “imprimir ritmo”, “utilizar recursos” e “eliminar rigidez”. À isso é complementado o entendimento de flexibilidade curricular como sendo a possibilidade de “eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos; utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior” (Brasil/MEC/CNE/CES, 2001, p.29).

Os princípios expostos colaboram com os valores presentes no Parecer CNE/CES n°776/97, com destaque para a reafirmação do desenvolvimento da autonomia discente, a almejada articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão e da graduação com a pós-graduação, e o respeito ao percentual máximo de fixação de conteúdos (50%) para que as IES pudessem imprimir suas características peculiares e propiciar arranjos curriculares diversos para o estudante obter maior margem de trânsito em seu percurso acadêmico.

Um dos aspectos que podemos perceber ao analisar as orientações das Diretrizes para os Cursos de Letras, mais especificamente, em relação às prescrições do futuro professor e dos Cursos de Letras, é o indicativo do grau de obrigatoriedade de regras sociais para o cumprimento de um papel social como o do futuro professor, apontando que o futuro professor deverá demonstrar capacidades de reflexão crítica e teórica, ter domínio do uso da língua objeto de seus estudos, bem como desenvolver competências e habilidades necessárias à sua formação e posterior atuação no mercado de trabalho, acentua o grau de complexidade e dificuldades que caracterizam a situação de trabalho atual no quadro do Ensino Superior.

Pela análise do documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, compreende-se que o termo “competência” evidencia a grande responsabilidade do ensino que foi atribuída ao professor. Na mesma linha de pensamento, sugere-se, no documento, o desenvolvimento de uma “autonomia” ao futuro professor. No entanto, o profissional de letras acaba finalizando seu processo de formação inicial sem as devidas orientações teóricas e práticas sobre a situação de trabalho que deverá enfrentar e confrontar ao sair para o mundo social. É perceptível que os Cursos de Letras têm o papel social não somente de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos específicos ao profissional de línguas, mas também de contribuir para que o futuro professor desenvolva suas capacidades de compreensão sobre conhecimentos relacionados à metodologia de ensino. Pois, além dos conhecimentos específicos necessários à sua formação, é preciso que o professor tenha uma formação didático pedagógica, ou seja, que ele tenha conhecimentos sobre questões referentes à prática pedagógica, sabendo diferenciar

metodologia de método, por exemplo, e que conheça as metodologias de ensino de língua estrangeira.

Foi possível verificar como as propostas/orientações de mudanças educacionais estão vinculadas, particularmente, às transformações no mercado de trabalho e profissional. Apontamos como algumas palavras e expressões se constituem prioridade na formação, quais sejam: “flexibilidade”, “diversidade”, “práticas investigativas”, “tecnologias da informação”, “materiais de apoio inovadores” e “colaboração e trabalho em equipe”. Vale ressaltar que o termo “flexibilidade” é o termo que fundamenta documento de diretrizes para o curso de letras analisado.

Vale lembrar que outro ponto interessante é que as Diretrizes para o curso de Letras também deixam claro que estes profissionais necessitam apresentar depois de formados domínio do uso da língua ou das línguas em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais.

Destaca-se que de certo modo essas pautas já confirmam uma nova visão sobre a formação profissional, que contempla os mais variados saberes, já não hierarquicamente apresentados senão de forma complementar e interligada. Existe uma preocupação, seja com os conteúdos pedagógicos, seja com as questões e problemas socioculturais, tais como, a exclusão social e econômica, a diversidade sexual, étnica e cultural, etc.

Contudo, é importante lembrar que em sua imensa maioria, os cursos continuaram mantendo a concepção de projetos de ensino centrados no professor como transmissor de informações, em disciplinas estanques, sem interdisciplinaridade, sem integração ensino, pesquisa, extensão, sem muita preocupação com aprendizagem, a cargo individual de cada aluno.

Por outro lado, considera-se que “O processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (Imbernón, 2011, p.41). Não se pode esquecer que ainda nos dias atuais é um desafio a ser trilhado a cada dia na formação de professores, a formação é avaliada como sendo imprescindível para a elaboração e construção de conhecimentos no cotidiano por isso a formação continuada faz parte da sala de aula. Alguns educadores pensam de que terminaram a faculdade não precisa participar de cursos e de aprender novas estratégias de aprendizagem, professores precisa reconstruir um novo olhar sobre a educação, com vistas a pensar que as nossas formações continuadas devem nos realimentar continuamente se queremos educar.

Segundo entendimento de Imbernón (2011) é preciso destacar que a formação de um professor deve levar em conta que este tem um papel que vai além do ensino que pretende, pois a cada dia necessita uma atualização científica, pedagógica e didática que cria possibilidade de reflexão, formação para que o indivíduo aprenda e se adaptem para conviver com a incerteza e a mudança, pois não se pode esquecer que se vive em uma sociedade democrática e o professor tem que apresentar a formação para ter por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas, autonomia profissional compartilhada com o contexto.

1.4 Uma Reflexão sobre Currículo

Quando se trata da formação de professores falar sobre currículo é na maioria das vezes considerado um desafio, sobretudo porque vem cada vez mais assumindo um lugar de destaque no meio educacional, principalmente nas áreas de conhecimento pedagógico, bem como, por se compor de grande ênfase na formação de professores para a educação básica, pois se tem exposto na literatura que os novos professores necessitam serem formados sendo profissionais críticos e reflexivos com o intuito de formar os seus alunos também críticos e reflexivos.

A propósito de trazer informação para esta pesquisa destaca-se que quando hoje se pensa no currículo de acordo com a história o assunto passou a ser discutido mais especificamente a partir da década de 1920 e 1930, e isso aconteceu com as reformas promovidas pelos pioneiros da Escola Nova. Deste modo vale ressaltar que em tempos atuais formar um professor tendo um currículo a partir da teoria tradicional, conforme entendimento de (Eyng,2010, p. 118), “[...] pode ser resumido como ‘dar a lição’ e ‘tomar a lição’, não se apresentando maiores preocupações em vincular as informações com o contexto social onde o sujeito está.”

Destaca-se entre os maiores desafios da formação do professor na atualidade está o currículo que por muitas vezes acaba sendo inadequado. Esse aspecto de inadequação do currículo tem a ver com o propósito de formar professores mais críticos e engajados nos problemas e questões sociais. Uma maior integração entre as disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas e atividades de extensão torna-se essencial para que o currículo seja eficaz em seu propósito.

Outra questão importante é que, muitas vezes, a formação inicial restringe-se ao oferecimento de modelos de ensino e treinamento de procedimentos ideais para qualquer situação, e acaba de certa forma não havendo um embasamento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem que fundamente um trabalho coerente, um estágio eficiente e o incentivo à prática reflexiva do futuro professor. No que se refere ao currículo um dos grandes problemas é a não articulação entre os cursos de formação, pesquisa e extensão. (Daniel, 2009)

Observa-se através das leituras sobre o tema que a ideia de currículo foi se modificando conforme os padrões da sociedade e da visão de Educação reinante. Deste modo, nos anos 1960, no currículo para formação predominava uma abordagem tecnológica e operacional da educação. Essa visão perdurou por muitos anos e visava o ensino voltado para atender as demandas do mercado de trabalho, sem preocupação com a função social do processo de ensino e aprendizagem. Tratando dos dias atuais, observa-se que o currículo deve ser pensado em uma concepção mais dinâmica e reflexiva, oposta à noção que se tinha antes que era de uma racionalidade prática e quantitativa.

Torna-se importante deixar claro que na atualidade pode-se dizer que o currículo depois de muito tempo, em algumas situações, volta a ser técnico, tendo desta forma o objetivo de capacitar os futuros professores para o mercado de trabalho. Portanto, é importante mencionar que o professor, nesse momento, em seus cursos de formação pode ser treinado para desempenhar a sua função, a de treinar seus alunos, sem desenvolver, conseqüentemente, a reflexão, destacando a valorização da técnica aplicada ao ensino que enfatiza a atividade instrumental do professor.

Nas Diretrizes Curriculares que ao longo dos tempos vem sendo desenvolvida são citados alguns aspectos que vem sendo destacado como problemáticos na formação de professores quanto ao campo institucional como um dos grandes problemas é: “o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica” (Brasil 2009, p.13) e quando se falam no campo curricular este se refere à prática dentro de uma concepção restrita, na medida em que promove a separação teoria e prática, colocando-as como momentos distintos e separados.

Conforme entendimento de (Pimenta e Lima, 2010), outro grande problema que vem sendo discutido é que o currículo de formação ao longo dos tempos vem se estabelecendo como um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Isso significa dizer que

muitas vezes o professor em formação inicial estuda o componente curricular sem saber ao certo sua aplicabilidade e qual a contribuição para a sua prática pedagógica.

Torna-se relevante ressaltar que em regra encontra-se nos cursos de formação de professores, o que se consideramos como sendo uma concepção dominante, e esses cursos são segmentados em dois momentos isolados entre si sendo que um deles caracteriza o trabalho em sala de aula e o outro caracteriza atividades de estágio. Sendo que, o primeiro momento supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdo da formação. O segundo momento supervaloriza o fazer pedagógico, e sendo assim infelizmente o que vem acontecendo é o desprezo a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Deste modo, acabam sendo ministrados cursos de teorias prescritivas, deixando, portanto, para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática e isso em muitos casos acaba gerando a ausência das habilidades para os profissionais que acabaram de se formar.

Por sua vez torna-se importante trazer o entendimento de García (2010), que em um de seus textos vem destacando que em relação ao currículo da formação inicial de professores, é preciso ter ciência que o conhecimento não se refere somente às áreas do saber pedagógico, que são os conhecimentos teóricos e conceituais, mas se refere diretamente às áreas do saber-fazer, que correspondem aos esquemas práticos de ensino, e ao saber o porquê, ou seja, à justificativa da prática. Portanto o autor mencionado acima, além disso, ressalta que o conhecimento pedagógico necessita permitir que se consiga ter a compreensão e a análise das experiências de classe; dos trabalhos dos estudantes; e dos fatores que contribuem com a aprendizagem pautada nos princípios da didática, da metodologia e da psicologia educacional.

Muitos currículos de formação docente valorizam a transmissão de conhecimentos teóricos em detrimento das atividades práticas. Esse modelo de formação não garante ao professor em formação uma contextualização e por consequência permite uma lacuna no saber fazer e o porquê fazer. Resulta, portanto, na inserção pontual do estudante na prática escolar e, ainda, consolidam uma relação hierárquica e excludente entre “teoria e prática” e “universidade e escola” que sabemos, não estimula democracia ou solidariedade, elementos essenciais para formação e prática docente.

De acordo com a visão de Wronski e Polinarski (2011), seria imprescindível que, no curso de licenciatura, o desenvolvimento das disciplinas de conteúdo específico

necessitaria serem articuladas com as disciplinas pedagógicas que dão elementos importantes para enfrentar o exercício docente, pois assim seria possível estar conseguindo formar professores aptos para o exercício em sala de aula, iniciando a superação dos obstáculos para o Ensino que muitos profissionais depois de formados encontram em sala de aula. Vale lembrar que quando se pensar na reorganização das matrizes curriculares, adequando os cursos às novas exigências de formação, privilegiando a relação teoria/prática, oferecendo aos futuros professores momentos destinados ao conhecimento da realidade em que atuarão de forma que comecem a ganhar experiência desde o início do processo de sua formação.

Segundo (Gatti, 2014, p.39):

Verifica-se uma redução da carga horária dedicada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, e a fundamentos e metodologias e sua substituição por um conjunto de atividades vagamente descritas nos currículos, tais como: atividades culturais, estudos independentes, atividades complementares etc.

A autora ainda destaca que esse modelo de currículo e formação docente não é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, em seus diferentes níveis, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos.

Pode-se afirmar também que há um grande distanciamento entre os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores e a estrutura curricular realmente oferecida por eles. É possível perceber a ausência da preocupação formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas uma máscara superficial de formação pedagógica que acaba por gerar um profissional inacabado.

Vale ressaltar que é preciso estar atento, pois para que se tenham bons professores formados é preciso cada vez mais dar atenção maior a identidade profissional na formação inicial, pois de acordo com o que vem sendo exposta na literatura, a identidade com a qual os futuros licenciados se identificam na maioria das vezes não é a de professor, mas sim a da área de conhecimento sobre a qual estudaram, como por exemplo, se intitulam:

matemático, físico ou historiador. Isso ocorre justamente pelo fato de haver um forte privilégio das disciplinas específicas em detrimento do saber pedagógico.

É importante levar em consideração quando se fala em currículo que o mesmo deve fornecer condições de formar os futuros professores críticos frente à realidade social existente visto que somente dessa forma é possível conseguir professores que sejam meros transmissores de conhecimentos. Portanto, deve-se levar em conta um currículo que trabalhe de forma significativa, não ficando somente restrito a debates e trabalhos acadêmicos isolados, mas partindo para uma realidade existente e voltando suas atenções para ela.

Uma maneira eficiente de melhorar as práticas pedagógicas no curso de formação são as intervenções, pois na visão de (Manrique, 2012, p.40):

São realizadas pelos estagiários a partir de uma inserção inicial nas salas de aula e discussões com os professores da rede e o orientador de estágio, com a geração de sequências didáticas em perspectiva interdisciplinar, balizadas por um diagnóstico e por avaliação final quanto às aprendizagens, permitindo adequar as propostas didáticas às condições do alunado.

Esse tipo de intervenção proposta pela autora gera um grande amadurecimento e conscientização do alunado em relação às práticas docentes e pode ser um útil instrumento para minimizar o status de um currículo estanque e desconexo com a realidade. Esse modelo leva o alunado a um processo de reflexão e ação, permitindo uma união dos conteúdos teóricos e a realidade prática das escolas.

Desse modo considera-se que a maior contribuição que poderia ser apresentada para a formação dos futuros professores seria a superação da visão segregada estabelecida entre a dimensão teórica e a dimensão prática na realidade educacional em que se vive. Portanto, enquanto não houver uma grande preocupação com a qualidade da formação do profissional que está sendo formado para atuar na sociedade, predominará o pensamento, atualmente arraigado e que já se mostra ineficaz frente às demandas de uma sociedade cada vez mais dinâmica. É válido notar que apesar de todas as discussões acerca do currículo de formação de professores, ainda há dificuldades de se incorporar nos currículos mecanismos para que seja estabelecida a promoção da articulação entre as dimensões teórica e prática nas estruturas curriculares dos Cursos de Licenciatura.

Considera-se de grande importância que o professor em sua formação inicial, conforme ensinamentos de (Freire, 2003) possam compreender que um dos saberes que é

avaliado como sendo indispensáveis para a prática é assumir-se como sujeito também da produção do saber, convencendo-se de que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas é preciso cada vez mais criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Portanto destaca-se que, as teorias curriculares críticas e pós-críticas na formação inicial de professores precisam ser avaliadas como sendo influências significativas e que precisam ser trabalhadas de forma efetiva, pois contribuem com uma formação crítica e reflexiva, da importância de se valorizar o conhecimento prévio dos alunos, da diversidade cultural, enfim deste a formação inicial é preciso apresentar preocupação com a transformação social e o professor deve ser visto como agente dessa mudança.

Sendo assim percebe-se que a formação do professor necessita estar vinculado no desenvolvimento curricular que envolva a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção da melhoria da instituição do trabalho educativo, como a escola, os alunos, as políticas educacionais. Não esquecendo que em regra a formação permanente, tem como uma de suas funções principais questionarem ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática (Imbernón, 2011).

Deste modo entende-se que os cursos que são responsáveis pela formação de professores necessitam apresentar um currículo que não apenas valorize somente à transmissão de conteúdo, mas mostrar a importância do papel da escola no mundo atual, pensar sobre a diversidade e as desigualdades sociais para que, dentro das suas possibilidades como professoras pode contribuir para a mudança e leve o aluno a desenvolver a sua capacidade de busca para uma aprendizagem consciente e cooperativa.

1.5 A Formação de um Professor Pesquisador

A pesquisa assume papel preponderante ao longo do percurso acadêmico do professor em formação enquanto aluno de curso superior, haja vista a nova realidade socioeducacional e cultural que se impõe nas salas de aula da escola básica, ao congregar a experiência social do aluno ao uso de novas práticas pedagógicas aliadas à Tecnologia da Informação, como ferramentas de trabalho do professor.

A pesquisa é um tópico importante dentro da discussão da formação docente uma vez que para atuar na educação básica o professor precisa estar atento não somente a teóricas, técnicas, metodologias e as ferramentas tecnológicas, como também ao que é

produzido como conhecimento fora do ambiente escolar e que deve ser usado por ele para dar embasamento ao processo de ensino. Também é importante que esse mesmo docente se enxergue como um produtor de conhecimento para que possa modificar sua prática para além da transmissão do conhecimento. Nesse contexto, é importante levar em consideração que esse novo modelo de pensar a formação docente deve permear a processo de formação de professores desde o início da sua vida acadêmica para que gere uma prática constante.

Quando se trata do Ensino Superior, a LDB (Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê, entre outros aspectos:

I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo [...] III – estimular o trabalho de pesquisa e a investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (Art. 43).

Mesmo com essa demanda prevista na lei, podemos afirmar que boa parte das grades curriculares não adota um modelo de formação voltada para a pesquisa e com isso prejudica os resultados da educação básica, haja vista que normalmente os egressos são pouco preparados, se expressam com limitações com relação a clareza e objetividade. Esse tipo de questão poderia ser melhorado com a prática da pesquisa desde o início do curso para que possamos inserir no mercado professores com melhor capacidade para atuar no ensino básico

Neste contexto, a preocupação em formar o professor com conhecimento em fazer pesquisa é fundamental para que ele possa deixar de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição e passe a ser produtor de conhecimento e autor de sua ação educativa já que somente as habilidades descritas nos parâmetros não são capazes de fornecer ao professor uma prática pedagógica eficiente uma vez que o conhecimento se apresenta de forma dinâmica e mutável e por isso surge a demanda por professores que além das competências e habilidades direcionadas a sua área de atuação, também possuam como base a investigação.

Colaborando com essa ideia, na visão de Lüdke (2006), ao afirmar em seus textos que a maioria das licenciaturas não discute este assunto como sendo essencial. Deste modo conforme entendimento da autora, para se ter um profissional atualizado e reconhecido do seu papel como produtor de conhecimento, é imprescindível que as instituições de

formação de professores venham investir na sua preparação para o contexto da sala de aula. Enquanto os agentes educacionais se mantiverem distantes da postura inquiridora, própria do pesquisador, os mesmos continuarão sendo percebidos como reprodutores do conhecimento produzido na universidade e não como agentes de reflexão sobre estes saberes, adequando-os em sala de aula.

Assim, ao contrário do que se possa imaginar, o professor é alguém com competência para ser o principal responsável pela sua prática porque conhece como nem um outro o meio no qual está inserido, e por isso mesmo não deve ser considerado apenas como um simples reprodutor de matérias didáticas ou métodos e técnicas engessadas. Deve manter, portanto, uma relação que dialogue de forma eficaz com a teoria que norteiam suas ações pedagógicas cotidianas, o que possibilitará que ele se veja como sujeito e agente produtor de seus próprios saberes.

Desta forma torna-se importante mencionar Demo (2005), que em seu livro “Educar pela Pesquisa”, defende o compromisso cotidiano e coletivo com a pesquisa na escola. O autor em seus textos vem destacando que o professor se assume como pesquisador ao utilizar a pesquisa como “princípio científico e educativo” e ao perceber a prática da pesquisa como um instrumento do processo educativo, constituindo-se em uma atitude cotidiana de professores e alunos, com o intuito de não perpetuar a atividade de cópia dos conteúdos sem reflexão e aplicação prática.

Tardif (2012, p. 228) ressalta que “Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Sob essa visão, o docente passar a ser um sujeito que produz conhecimento que vem da relação entre teoria e prática e esse ato já deve ser desenvolvido desde o início de sua carreira, ainda na universidade, para que possa fazer parte de todo o percurso profissional. Os cursos de licenciatura devem, portanto, buscar uma forma real e efetiva de inserir a cultura de pesquisador em seus formandos e dessa forma conseguir um novo paradigma de ação sobre a prática educativa

A realidade cotidiana da escola, hoje, requer um professor participante, ativo e dinâmico em seu contexto de sala de aula, ou seja, não há como encarar o profissional de educação como tão somente transmissor estático de saberes docentes ao aluno. A atividade pedagógica atualmente demanda não só que os professores passem os conteúdos para os alunos aprenderem restritos ao espaço da escola, mas também aqueles produzidos no meio social, do qual o conteúdo pode se tornar mais significativo com relação a esse modelo

“Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (Tardif, 2012, p. 35). Sob essa visão, entendemos que ensinar e aprender assumem, atualmente, papéis integrados na escola, o que demanda uma nova postura frente à realidade repleta de mudanças que exigem tanto um professor quanto um aluno mais autônomo e reflexivo com relação as suas atitudes diárias.

Em resumo, o que se demanda é uma nova forma de pensar sobre a formação profissional docente. Para isso é preciso que se adotem métodos e técnicas de estudo nos cursos superiores que habituem o aluno-professor a construir seu próprio conhecimento teórico-prático, desenvolvendo uma postura científica.

Deste ponto de vista, é preciso ressaltar que o futuro professor necessita em seu curso ter condições de deixar de ser apenas um mero repassador de conteúdos para que seja possível passar a se assumir como um agente transformador da realidade e produtor de conhecimento. Em outras palavras ele precisa aprender como fazer pesquisa na instituição escola e, para isso, necessita refletir sobre sua prática, e assim pensar sobre seu cotidiano.

Quando se pensa na formação do professor pesquisador isso pode dar condições de o professor conseguir assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra hegemônico, frente ao processo de “desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática” (Nóvoa, 2010 p. 65). Não esquecendo que isso, pode ainda ser avaliado como sendo um estímulo à implementação de novas modalidades de formação e de uma área teórica metodológica imensa da pesquisa em educação, principalmente, sobre quando está em xeque a formação do professor e a prática pedagógica.

No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2011) em sua formação o professor não se organiza para ser docente, ele se prepara para ser pesquisador, uma ocasião que, de acordo com a história não existe uma preparação pedagógica para exercer a docência na universidade. O professor a cada dia dentro de uma sala de aula vê-se numa emergência de construção de novos saberes, tendo em vista que os conhecimentos que ofereciam sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico mostram-se precários devido à complexidade que compõe o cenário macroestrutural.

Sendo assim torna-se importante para que se tenha uma melhor compreensão do que é ser professor-pesquisador dentro da escola, Rausc (2012,) em um de seus textos procurou identificar em pesquisa a concepção de professores e mestres. Observou-se a partir disso que os tipos de atividades consideradas como pesquisa na escola abrangem

realizações dentro e fora da sala de aula, assim como valorizam os professores que se mantêm atualizados, organizam projetos ou realizam trabalhos. Vale lembrar que se torna importante destacar que de um modo ou de outro, a pesquisa não pode perder seu caráter de investigação, quer seja na prática docente ou na prática acadêmica, portanto destaca-se que:

É arriscado e simplificador aceitarmos para a pesquisa feita na escola básica uma classificação exclusiva, pois ela poderia trazer consigo uma conotação restritiva e limitadora, com prejuízo para o próprio conceito de pesquisa e para sua função de produção de conhecimento sobre problemas que pedem solução. (Rausc, 2012 p. 707).

Sendo assim para sua formação torna-se importante que os futuros professores, consigam entender a importância da inserção da pesquisa em sua prática pedagógica, para aderir a esses momentos de reflexão e aprender a buscar novos conhecimentos, novas leituras. Portanto destaca-se que é importante terem ciência de usar dessas informações e sistematizá-las, para resolver conflitos e assim tornarem-se mais críticos e mais autônomos. Portanto considera-se que por um lado as formações que são fundamentadas nessa perspectiva se tornam diferenciadas, como bem esclarece Slongo et. al. (2012 p.719): “a pesquisa, ao estar articulada aos cursos de graduação, assume um papel formativo fundamental, promovendo uma formação diferenciada, crescimento pessoal e profissional, tanto para a atuação na carreira acadêmica, quanto em outros setores da sociedade” e para que isso ocorra é necessário que as instituições de formação de professores insiram dentro da proposta pedagógica, ações que estimulem os discentes para a pesquisa como forma de aprendizado e desencorajem a mera transmissão dos conhecimentos.

Mesmo que a legislação trate a formação docente para a pesquisa como algo importante, ainda há, por parte dos docentes em formação, um despreparo para o exercício dessa prática. Em muitos casos, tal dificuldade provém do desconhecimento sobre o tema e a definição concreta do que seja a pesquisa na escola e da dissociação entre a teoria e a prática para a geração do conhecimento.

Deste modo torna-se relevante trazer o entendimento de (Freire, 2013, p.148) que assim destaca:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me

indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Aplicando-se este pensamento à prática pedagógica, conclui-se que o professor só será efetivamente um agente transformador de práticas e saberes se deles fizer parte como sujeito reflexivo, resumindo: inserido e atuante no ato de pesquisa. Também é válido lembrar que é preciso dar lugar à pesquisa não só na prática pedagógica cotidiana, como também nos cursos superiores de formação profissional para tornar o professor um pesquisador em constante desenvolvimento.

Portanto entende-se que por um lado considera-se que dentre os diversos processos de formação do professor, cada vez mais vem sendo destacado a pesquisa como um dos caminhos para o aprimoramento profissional. Sendo assim considera-se que a formação do professor pesquisador, sendo objetivo básico do curso superior, bem como da formação continuada, vem se mostrando como um caminho viável para que mudanças positivas ocorram no sistema educacional de nosso país.

1.6 O Professor Formador

Pensar a prática pedagógica dos professores universitários ao longo de sua trajetória docente é um passo muito importante no processo de construção de uma temática que só tem a contribuir cada vez mais para o aprimoramento dos cursos de formação nas universidades. Sem esquecer que essa discussão permite também refletir sobre a necessidade de uma formação continuada, para uma carreira docente de qualidade. Portanto. Os saberes docentes, aqui, aparecem como forma de compreender que existe um grupo de conhecimentos, habilidades e atitudes que pertencem à uma atividade profissional.

Vale ressaltar que as condições de trabalho docente no ensino superior são bem diferentes daquelas do profissional da educação básica. Esse fato interfere na construção da identidade desse docente, por isso é importante discutir o trabalho do professor que atua especificamente no ensino superior.

Nas instituições particulares de ensino superior, o ingresso na docência acontece exclusivamente por meio de teste seletivo. O teste seletivo funciona mediante contrato de serviço por tempo determinado, com regras bem rígidas e a garantia do mínimo de direitos

ao trabalhador. A maioria dos ingressos se dá por convite ou indicação, apenas umas poucas instituições promovem concurso para o ingresso.

Neste contexto, a intensificação do trabalho docente é ainda maior, pois muitos professores contratados acabam limitando -se à docência, ficando a pesquisa em segundo plano. Outro aspecto que as diferencia das instituições públicas de ensino superior é a infraestrutura disponível para o trabalho, pois nelas, em geral, o professor pode contar com salas ambientalizadas ou temáticas e acesso a todo um complexo tecnológico, seja para o planejamento das aulas, seja para o uso comum de professores e alunos.

Cabe ressaltar que ao trabalhar com a docência universitária não podemos dissociar as práticas de ensino, pesquisa e extensão. Porém, seria impossível de separar esse profissional em três diferentes profissionais, pois esses três pilares são atribuições de todo docente universitário, e, portanto, indissociáveis na construção de sua identidade profissional. O professor em sala de aula continua sendo o pesquisador, assim como não se consegue deixar de ser professor quando se articula a extensão. É uma ideia de conceber um profissional completo, único, com habilidades, conhecimentos e atitudes que permeiam toda sua prática profissional.

Em pesquisa realizada sobre a formação docente universitária (Fragelli, 2016) conclui que os saberes universitários são (1) Os Saberes Específicos; (2) Os Saberes Pedagógicos; (3) Os Saberes Socioculturais; (4) Os Saberes Investigativos; (5) Os saberes Experienciais.

Para o professor universitário, o conhecimento específico é importantíssimo no desenvolvimento da sua prática, pois é nesse conhecimento que ele embasa todo seu trabalho. Porém, isso não significa que o professor de tal disciplina não tenha conhecimentos sobre a disciplina do outro, mas é que ao passar o tempo ele se torna especialista de um aspecto bem pequeno que compõe aquele grande universo da profissão. Por isso a necessidade desse saber específico para a construção de sua identidade profissional. Essa identidade profissional é caracterizada justamente pelos saberes e habilidades específicas dentro do conhecimento que torna o professor especialista em um determinado assunto.

A construção de uma pedagogia universitária perpassa, impreterivelmente, pela apropriação do saber pedagógico. Neste ponto, o saber pedagógico é o mesmo que aponta Pimenta (2012) e Freire (2013) ao trazerem os saberes pedagógicos como essenciais à profissão por trazer o significado à área de conhecimento da pedagogia.

É válido ter ciência que a construção de um saber docente completo passa sem sombras de dúvida pelo saber pedagógico, pois sem ele o professor torna-se incapaz de exercer com qualidade seu conhecimento específico. Como afirma (Pimenta, 2012, p. 27) “o retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formandos como o ponto de partida (e de chegada).” No entendimento do autor o interesse principal deve voltar-se para o aluno em formação que necessita de uma prática pedagógica voltada às suas necessidades. É notório que o saber pedagógico dentro do contexto universitário é deixado sempre em segundo plano com relação ao saber específico do docente e isso acaba gerando uma lacuna na atuação do professor formador. Desta forma, os saberes pedagógicos que envolvem o saber fazer e que são responsáveis pela apropriação do conhecimento devem ser o ponto de partida e também o ponto de chegada na atuação do professor formador.

Se levarmos em consideração que antes apenas a classe média alta e a classe rica do país eram privilegiadas pelo acesso ao nível superior, atualmente, devido às políticas públicas referentes ao ensino superior, permitiram o acesso de diferentes classes econômicas. É importante considerar tal fato pois a mudança do perfil econômico dos alunos influencia na maneira como tal aluno se relacionou com a sociedade, onde morou, quais escolas frequentou, quais são os valores que possui e até mesmo, qual tipo de acervo cultural o indivíduo entrou em contato durante sua vida.

Além disso podemos citar outras questões como as tecnologias de inovação; as mudanças no mundo do trabalho; problemas sociais como a discussão de gênero, o racismo, a pobreza; demandam que o profissional formador também modifique o seu modo de ler o mundo e com isso sua prática em sala de aula.

Nesse novo contexto o professor formador tem que ter em mente que um dos fatores relevantes para a sua atuação passa a exigir a compreensão dos processos de ensino aprendizagem e a mudança da perspectiva de compreender o aluno como um ser socialmente ativo e historicamente situado, os saberes socioculturais devem fazer parte da construção do conhecimento dos professores universitários. Ao se entender que o aluno é um ser ativo, as transmutações das práticas dentro da sala de aula refletem a necessidade de um professor que compreenda muito além dos conhecimentos específicos da sua área de conhecimento. É preciso compreender o contexto.

O formador deve também levar em consideração as experiências prévias dos futuros professores em formação inicial e não os considerar “brancos”. Por isso é importante pensar e planejar o que vai ser abordado no curso de formação inicial como também prever que tipo de comportamento pretende-se gerar no aluno. Este trabalho começa com a elaboração de programas de ensino condizentes com a (s) realidade (s) dos futuros professores, deixando de se construir “... um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade...” (Pimenta e Lima, 2010 p. 33). Essa associação entre a o campo universitário e a realidade do aluno pode trazer grandes contribuições no que tange ao sucesso do processo de formação visto que quanto maior a aproximação e o sentido de realidade do conteúdo abordado, maior serão as chances de engajamento e sucesso por parte do aluno em concluir com êxito deus processo formativo.

Uma outra questão que também faz parte da atuação dos professores formadores faz referência à questão da investigação haja vista que a investigação se constitui como um dos saberes que apoia e fortalece o crescimento da profissão e identidade do docente no ensino superior. Esse aspecto da investigação deve pautar-se em instigar a curiosidade do aluno para que o mesmo se torne um ser reflexivo e inquieto frente às questões que lhe rodeiam. Consiste em iniciar o aluno em práticas investigativas, que colaborem para o desenvolvimento do conhecimento e autonomia do aluno. Com isso, podemos sim afirmar que este modelo de iniciação ajudaria a desenvolver uma prática colaborativa entre alunos e professores, modificando o perfil da formação e colaborando ainda mais para uma formação completa.

Outro ponto interessante que trabalha a perspectiva da prática investigativa é a articulação da pesquisa-ação com o trabalho pedagógico em sala de aula. De acordo com (Santos, 2011, p. 74), a pesquisa-ação é “a definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. ”. Ao se utilizar de um método de pesquisa como este, o docente universitário conjugaria em seu trabalho, as três atribuições da universidade: pesquisa, ensino e extensão, pois ao ensinar para uma pesquisa que dependa da participação ativa de diferentes indivíduos, ocupando diferentes espaços na universidade (aluno, professor, cidadão), corroboraria para alcançar a transformação da universidade marcando sua utilidade social. (Fragelli, 2016).

Na visão de (Vygotsky, 2004, p.265):

Os formadores devem levar este futuro professor a uma transformação que “... descreve um círculo e como resultado do trabalho retorna ao ponto de partida do seu movimento (...) esse retorno se dá em novo estado do aluno: ele vê as mesmas coisas com novos olhos enriquecido por sua nova experiência”.

Ainda Segundo o autor os professores formadores devem mostrar o “valor educativo do trabalho” que leva o futuro professor em formação inicial a se libertar do círculo vicioso da educação formativa que “... se destina apenas a repetir e imitar o que já foi passado em aula” (Vigotsky, 2004 p. 251) para vir a ser um professor crítico às metodologias, aos materiais didáticos, um professor ativo do processo de construção de conhecimentos e teorias. Nesse sentido o formador quebra o paradigma da educação transmissiva do conhecimento e reconstrói os conteúdos através do processo de reflexão e ação, esse novo estágio apresentado ao aluno desenvolve sua autonomia e desfaz o círculo de estagnação.

Isso significa dizer que os formadores de professores devem ser sempre pesquisadores pois são necessários pesquisadores para se produzir um saber específico e autêntico que promova o aumento de publicações e estudos na área de atuação com o objetivo de evitar a estagnação. Além disso, seu caráter formador também se revela na postura como gente que ensina e que dá testemunho de respeito, possibilitando uma formação ética destes futuros professores, tendo consciência de que todo ato de educação do formador revela para o futuro professor sua maneira de ser, sua postura política e ética, coerente entre o que se diz e o que se faz, entre teoria e prática.

O Saber da experiência, como proposto por Pimenta (2012) e Freire (2013), constitui-se como um saber único, que depende da individualidade do ser que o constrói e está ligado com a realidade histórico-cultural em que está inserido. Esse saber docente é responsável pela escolha das metodologias que serão utilizadas uma vez que serve como apoio a tomada das decisões.

Vale trazer o pensamento de Tardif (2013, p.53) quando assimila exatamente esta ideia de “filtro”:

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma

maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Portanto, esse tipo de saber profissional está muito ligado às relações que cada indivíduo estabelece, com as experiências pessoais. Não é possível sistematizar qual experiência tem mais validade que a outra, pois é o próprio indivíduo que define essa importância levando em consideração toda a formação e experiências que foram recebidas, tanto formais como a graduação e cursos de pós-graduação, quanto sua experiência durante todo o percurso profissional desde a educação básica.

Com relação a postura do professor na formação inicial é imprescindível que tenha consciência primeiramente de que à sua frente há um futuro professor ser formado, o formador deve respeitar a liberdade de expressão daqueles em formação ao mesmo tempo em que se mostra aberto para mudanças, garantindo que os discentes promovam a discussão dentro do ambiente acadêmico.

Segundo (Freire, 2013) O formador deve se mostrar autêntico no seu caráter formador, não arrogante, mas generoso e humilde, respeitoso, justo e ético, que tenha “competência profissional” para poder firmar sua autoridade de professor. O autor defende que o formador deve “... deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que assume” (Freire, 2013 p.94). Dessa forma, cabe ao discente a tarefa de responsabilizar-se pelo seu aprendizado e conseqüentemente adotar uma postura menos receptiva e mais colaborativa.

Em um momento que requer cidadãos que saibam decidir o que e como aprender, os cursos de formação inicial devem desenvolver praticantes reflexivos que disponham de ferramentas conceituais para analisar sua prática como sujeito, como produto de uma cultura e de uma história de vida. Para se ter um futuro professor engajado na prática, compete ao formador buscar ferramentas em outras áreas do conhecimento e integrar a universidade com a sociedade a fim de apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas para transformar o conhecimento produzido social e historicamente em saber escolar.

Já para ser professor reflexivo, é essencial que se estabeleça uma relação entre o conhecimento teórico adquirido na universidade e o conhecimento surgido tanto a partir da prática como da reflexão sobre a ação que levam a competência profissional, assim, configura-se trabalho do formador apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade e intervir nas práticas para a transformação da realidade. Sendo esta realidade cada vez mais dinâmica, o formador deve ser, além de um produtor de conhecimentos pedagógicos, um ser social, político e produtivo de novas atitudes no exercício de suas funções.

Para que isto seja possível, os cursos de formação devem trazer à tona o confronto entre uma educação fragmentada e o mundo contemporâneo cada vez mais transdisciplinar como também os formadores devem pensar os cursos como experiência na ação, instituindo disciplinas nos currículos que partam da realidade e que, quando articuladas, deem ao futuro professor uma visão ampla e profunda da língua inglesa e dos processos de ensino-aprendizagem. Isto compreende desenvolver nos professores em formação uma compreensão dos princípios do ensino de língua, linguística, pedagogia, sociologia e psicologia da educação, mostrando a eles como aplicar estes princípios na profissão, sendo produtores de informações, pesquisadores de processos de aprendizagem que articulem o mundo escolar com o mundo do trabalho, a teoria com a prática, a reflexão com a ação. (Périllat, 2011).

Por fim, o futuro professor se torna autônomo à medida que o curso de formação vá se desenvolvendo e ele vá tomando conhecimento das metodologias de ensino e do sistema da língua inglesa; ele vá desenvolvendo a habilidade de planejar; de analisar os contextos de ensino-aprendizagem no âmbito educacional. Todos estes futuros profissionais pesquisadores devem ser capaz de produzir ciência pedagógica, de trabalhar com os processos educacionais, de transformar a teoria pedagógica em prática pedagógica, buscando a articulação entre o fazer pedagógico e o mundo.

1.7 Formação do Docente de Língua Inglesa.

Em primeiro lugar destaca-se que cada ano que passa vem sendo cada vez mais discutido sobre a formação de professores para Língua Inglesa no meio acadêmico. Vale ressaltar que por um lado o interesse em pesquisar, quais são os motivos e dificuldades que por muitas vezes são enfrentadas pelos professores em formação inicial e continuadas se

dá, sobretudo porque junto com a globalização vem se tornando cada vez mais importante ser formado em outra língua.

A questão que envolve a formação de professores no Brasil demorou a ganhar importância nos debates educacionais brasileiros, o que apenas veio a suceder em meados dos anos 1990, a partir da confluência de dois fatores. Inicialmente, com elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, lançado em 1993 e o segundo fator foi aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, após longo processo de discussões apontado por muitas contestações na qualificação deste profissional ao terminar seu curso. (Lira, 2013).

É sabido que vivemos atualmente um período de mudança no mundo da educação e como essas transformações não conseguem separar o sistema educativo e a formação de professores podemos afirmar que ao mudar o sistema educativo estamos também mudando a formação de professores uma vez que as mudanças não podem ser pensadas em separado por fazerem parte de um mesmo problema. É fato que a formação de professores tem impactos significativo no sistema educacional e, conseqüentemente da qualidade do ensino. Portanto, as reformas educativas apontam para a urgência de inovação e melhoria na qualidade de ensino, exigindo um repensar da formação de professores.

Com a preocupação de formar bons professores, faz-se necessário assumirmos em consenso que há falhas que impedem que os objetivos sejam alcançados e por isso vale repensamos o processo de formação docente, levando em consideração aspectos como afastamento entre teoria e prática e também a ausência de ligação entre as instituições formadoras e as escolas. É válido ressaltar que a formação de professores por si só, não resolverá os complexos problemas dos sistemas educativos, mas possuem grande relevância, havendo assim a necessidade de questiona-lo e melhora-lo para garantir a melhoria da qualidade da educação.

É nesse contexto que lembramos que os responsáveis por formar docentes qualificados e com conhecimento assíduo é os cursos de letras, pois se pode dizer que infelizmente ainda em dias atuais o mercado de trabalho se encontra por muitas vezes carente de profissionais que sejam considerados como sendo bem preparados. Conseqüentemente, é justamente por algumas falhas encontradas na formação inicial que tem surgido questionamentos acerca de como esse professor de língua estrangeira tem sido preparado na academia no que tange as propostas de ensino planejadas e as de fato

concretizadas, do mesmo modo tenta-se entender como suas reais contribuições podem ajudar para o constructo do conhecimento docente. (Bahury, 2013)

Colaborando, (Almeida Filho, 2013), que vem já tem muito tempo tratando e pesquisando sobre o tema e os problemas enfrentados para formação na universidade brasileira, acabou constatando que de certo modo a crise começa justamente nos cursos de Letras. Portanto no entendimento do autor considera-se que as disciplinas da língua propriamente ditas ficam sempre em segundo plano no espaço do currículo trazendo consequências a formação do futuro professor de línguas.

A formação de um professor é um processo complexo e dinâmico. “Os cursos encontram cada vez mais dificuldades em combinar a velha fórmula curricular com o mundo real cada vez mais exigente” (Almeida Filho, 2013, p. 2). É necessário, portanto, que o currículo do curso de letras em si esteja mais voltado para os interesses da atual conjuntura da sociedade para que possa suprir as demandas de formar um profissional apto com as qualificações necessárias.

Apesar dos avanços significativos com relação a formação docente no curso de letras, é possível afirmar que em sua grande maioria eles ainda esbarram na questão do isolamento da unidade formadora em relação às práticas e vivências do aluno fora do meio acadêmico. Esse isolamento gera lacunas e inseguranças na formação do professor na sua iniciação profissional, justamente em um momento mais delicado de sua carreira.

Na concepção de Vieira (2011, p. 26) “a formação do professor não se inicia com a graduação e nem se encerra nessa, sendo processo contínuo que acontece durante todo o exercício da docência”. Nesse sentido é válido que os cursos de letras promovam uma ressignificação do processo formativo de seus alunos, levando-os a refletir que a formação inicial é somente um ponto de partida e inserindo-a nesse contexto como sendo incompleta e insuficiente para o exercício da docência a fim de estimular os discentes na busca da quebra de paradigmas com relação a sua formação. É necessário que os discentes visualizem que a formação em nível universitário representa apenas uma das etapas de sua formação, esse estágio tem como função criar condições para a criação de novos conhecimentos e também abalar conhecimentos e crenças prévias do indivíduo para possibilitar a aquisição das competências.

Torna-se importante destacar que na maioria das vezes o reconhecimento de algumas dificuldades na formação de professores, sobretudo de Língua Inglesa é visto através do momento que o docente entra em sala de aula, e agora na condição de professor

e não mais de aluno. Sendo assim, neste contexto, autores como Almeida Filho (2013) ao longo dos tempos tem procurado frisar em seu discurso que é preciso que se desenvolva uma nova postura por parte dos cursos e que não despreza a validade de procedimentos treináveis na formação do professor, mas do mesmo modo não os elege como “ponto chave”. Outra questão importante destacado por esse autor é a respeito dos sentidos da palavra “formar” e que frequentemente escolhe empregar termos como 'qualificado' e 'certificado' para se referir ao professor titulado, já que graduar-se é somente o reconhecimento e uma formação inicial para o exercício profissional.

Em se tratando de formação de professores de Inglês, objeto deste trabalho, torna-se relevante mencionar uma pesquisa que foi realizada por Ifa (2014) na qual observou-se que, entre tantas dificuldades uma das recorrentes que vem sendo enfrentadas por muitos alunos em formação é justamente a falta de praticar o que estudavam na licenciatura e, especialmente, na maioria dos cursos acaba de certo modo tendo uma certa distância entre a teoria no que se ensina durante a formação e prática em sala de aula, isso acaba por certo confundindo muitos docentes depois de formados.

Esse distanciamento entre as disciplinas do curso e a forma prática de aplicação desse conhecimento tem impactos significativo na ação docente, uma vez que a segurança a respeito das habilidades e conhecimentos adquiridos necessitam serem testadas e aperfeiçoadas para que façam sentido e possam fazer parte da construção teórica e prática do saber docente.

Por sua vez Ruaro e Behrens (2014) em um de seus artigos chamaram a atenção destacando que é preciso se repensar as modificações ocorridas na percepção da formação docente. Se até pouco tempo a capacitação destes objetivava, por meio da transmissão do conhecimento, desempenho eficaz e eficiente na sala de aula, já se percebe uma nova abordagem que incide em analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, com ênfase na temática do saber docente e na procura de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência e por isso, precisamos pensar a formação de modo colaborativo e dialógico uma vez que atualmente o processo de transmissão do saber acontece de infindáveis formas, a prática de transmissão desse conhecimento também necessita ser aperfeiçoada.

Desta forma, entendemos a formação como interdisciplinar, característica que lhe é inerente. (Duboc, 2012, p. 74) sintetiza:

Formar um professor de inglês implica, dentre outros objetivos, tratar das formas de produção e interpretação de sentidos nos usos da linguagem, suas diferentes formas representacionais, os diferentes discursos nos quais nos inscrevemos e toda uma série de aspectos inerentes à disciplina.

Nesse aspecto é importante compreender o professor de inglês como alguém que ensina mais que meramente uma língua. Isso significa que a Língua Inglesa está inserida nos contextos sociais, históricos e culturais e, portanto, o ensino desta não pode estar concentrado apenas na língua. Portanto, deve haver uma formação crítica e essa não apenas focada no aluno, mas também no professor que atua nesse contexto para que consigamos práticas de ensino mais sofisticadas e significativas.

O fato de vivermos em mundo globalizado e dinâmico, no qual o professor já não é mais o único que possuidor do conhecimento mais atualizado. Nesse cenário, o professor da atualidade deve construir uma prática reflexiva que esteja embasada tanto em seus conhecimentos teóricos quanto na prática vivenciada dentro da sala de aula pois, essa relação pode atribuir um novo significado ao papel do professor de línguas.

Torna-se deste modo importante trazer o entendimento de (Braga, 2013, p.75) que por sua vez destaca:

Assim como as práticas de ensino sofreram alterações quando passaram a contar com o apoio de materiais impressos, na atualidade, elas também estão mudando (ou precisam mudar) de modo a incorporar as práticas letradas digitais que já circulam em diferentes esferas sociais.

Percebe-se através do entendimento do autor mencionado acima que por um lado tem-se que a realidade de ensino brasileira é ainda na atualidade bastante assinalada por concepções tradicionais de ensino de línguas e isso acontece justamente por falhas na formação inicial, pois sua base teórica acaba sendo sempre desenvolvida com ênfase na transmissão de conhecimento e na memorização e ainda na aplicação de regras gramaticais

É relevante considerar que por um lado as competências do trabalho docente acabam de certa forma refletindo na história de desenvolvimento do profissional/intelectual do professor e língua. Consequentemente considera-se que, quando se pensa em desenvolver deveria ter em mente que isso significa crescer na consciência de como se tem ensinado, de que tipo de ensino se produz, com que efeitos e de que justificativas há para se ensinar assim. Pois não se pode esquecer que cada professor que se forma acaba tendo atitudes de acordo de um combinado específico de conhecimentos ou competências

desenvolvidas no decorrer de seu curso e leva este aprendizado na vida acadêmica e profissional, bem como nas vivências adquiridas em sua vida pessoal após seus estudos. (Almeida Filho, 2013)

De certa forma é preciso estar atento, pois os atuais desafios que muitos professores enfrentam, por exemplo, quando acabam de se formar e vão dar aulas isso vem gerando o questionamento acerca dos elementos essenciais que este profissional precisa ter quando está ainda na faculdade, pois precisa desenvolver a construção das competências imprescindíveis e desejáveis para sua atuação. Para tanto, torna-se de fundamental importância que seja disponibilizado para o discente do curso o suporte teórico necessário sobre a sua atuação enquanto professor de línguas e também a reflexão dos saberes e habilidades que são esperados para ser capaz de enfrentar esse desafio de forma satisfatória.

Durante a formação do professor de línguas sempre há dois universos que devem se completar para que o profissional seja formado de maneira holística, primeiramente temos a habilidade linguística e comunicativa e em seguida as habilidades didáticas pedagógicas que orientam suas práticas. Porém, por muitas vezes a formação docente acaba sendo prejudicada tanto em relação à formação dos aspectos gerais quanto ao desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguísticas.

Na visão de Ramalho e Núñez (2014) destaca-se que por um lado considera-se que as Reformas Educacionais que vêm acontecendo ao longo dos tempos no Brasil, de certa forma não tem dado ênfase que precisa para a formação dos professores. Pode-se dizer que, por exemplo, no âmbito do Ensino Fundamental os professores passaram a confrontarem-se com reformulações que situam a educação no contexto de uma sociedade que impõe novas exigências à escola, à formação e ao desenvolvimento do trabalho docente. Percebe-se que a grande maioria das exigências das reformas e sistemas de ensino recai sobre o professor e sua prática docente sem dar suporte necessário a formação que esse profissional necessita para levar a cabo todas essas demandas e nesse contexto tais medidas vem se mostrando ineficazes ao longo do tempo.

Consequentemente torna-se relevante destacar o entendimento de Calvo, et. al. (2013) afirma em seus textos que os resultados que por muitas vezes vem sendo divulgados por sistemas de avaliação da educação têm levado o governo brasileiro a rever as práticas que vem sendo desenvolvidas na formação docente com o objetivo de melhorar a qualidade da formação de professores.

Vale frisar que devido o desenvolvimento atual que envolve emergência sobre o conhecimento em tecnologias digitais, é preciso cada vez mais se pensar em novas formas de construção de saberes, e, como resultado, poderá ser possível conseguir estabelecer um novo perfil de aprendiz, pois se deve estar atento que a formação dos professores, sobretudo os que se formarão também na língua inglesa precisa ser reconfigurada para essa nova realidade social a fim de que possa atender as demandas desse tempo com novas necessidades. Deste modo Duboc e Ferraz (2011) mencionado por (Souza, 2014, p. 72) afirmam que cada dia mais o inglês “assume novos papéis para além de sua função comunicativa, sendo agora repensado como ferramenta crítica e participativa”. Partindo-se do princípio de que a linguagem medeia a prática humana social, histórica e culturalmente constituída, o que implica reafirmar que todo conhecimento é fundamentalmente mediado pela linguagem que, por sua vez, consiste em um instrumento de poder. Isso significa dizer que todo o processo de ensino deve ser repensado para tornar a prática do futuro professor de línguas reflexiva com relação a função da língua na sociedade.

Conforme visão de Borg et. al. (2014), considera-se que os cursos de licenciatura em regra precisam apresentar um impacto significativo na formação inicial dos professores e isso será possível a partir do momento que for oferecido oportunidades para que eles possam aprender por meio de experiências que unam teoria e prática.

A docência é uma profissão complexa e, justamente pelo fato de envolver conhecimentos diversificados, necessita imperiosamente de uma formação profissional responsável, pautada pela teoria em harmonia com a prática. Na medida em que envolvem saberes específicos, pedagógicos e aqueles construídos nos espaços experimentais, as experiências e a prática pedagógica tornam-se elementos significativos e constitutivos da formação que, por sua vez, deveria manifestar-se como ação contínua e progressiva na vida de cada professor.

Dentre várias alternativas possíveis, é válido valorizar e incorporar os pressupostos dos novos letramentos em cursos de formação de professores para que esses profissionais consigam atender às novas formas de comunicação e de construção de conhecimento na sociedade atual. Conforme destaca (Monte Mór, 2013, p. 42), “o letramento crítico parte da premissa de que linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”. Pensar, então, sobre a formação de professores na perspectiva dos novos letramentos implica uma preparação do futuro docente para o reconhecimento e a compreensão de diversas formas de comunicação e construção de conhecimento.

1.8 O ensino de Língua Inglesa: Breve Contextualização Histórica

A Língua Inglesa é considerada uma língua internacional. Ela é língua oficial em mais de 55 países e organizações como a ONU. Como segunda língua oficial ela é falada em mais de 60 países. Levando em consideração a importância de se falar inglês em um mundo cada vez mais globalizado, é importante traçar um estudo que leve em conta a linha do tempo da história do ensino de língua inglesa no Brasil, tratando de questões como: o surgimento do ensino de língua inglesa no Brasil; o avanço nos métodos usados durante a história do ensino de língua inglesa no Brasil e os problemas enfrentados pelos professores nas diferentes fases do ensino de língua inglesa.

Primeiramente é importante lembrar que por um período que durou pouco mais de dois séculos após o descobrimento eram dos jesuítas o papel de educadores e, naquele momento da história, o grego e o latim eram as línguas dominantes no Brasil e com a expulsão dos jesuítas durante a chamada Reforma Pombalina em 1759 colocou fim a esse período e forçou o estado a realizar a sua primeira tentativa de gerir a educação da colônia.

O interesse pelas línguas estrangeiras se fez presente ao longo da história da humanidade. Percebe-se que a necessidade de entrar em contato com falantes de outros idiomas é bastante antiga. A relação entre Brasil e Inglaterra é tão antiga que se afirmar que se confunde com a própria história do Brasil. Segundo (Lima, 2017, p.03):

Acredita-se que o primeiro contato do Brasil com a língua inglesa tenha ocorrido por volta de 1530, quando um aventureiro inglês conhecido como William Hawkins, traficante de escravos, desembarcou na costa brasileira, tendo assim o primeiro contato com os lusitanos e os nativos. Sendo bem recebidos na colônia portuguesa, por volta de um século depois, outros navegantes vieram em busca das riquezas oferecidas pela nossa terra, entre elas o pau-brasil. Mas foi por volta de 1654 que o relacionamento entre Inglaterra e Brasil se estreitou.

Outro fato importante está relacionado à chegada de Dom João e a família real ao Brasil em 1808, o que foi fortemente apoiado pela Inglaterra. Com esta mudança da corte portuguesa para o Brasil, os Ingleses tiveram a permissão de estabelecer comércios e industriais, abriram ofertas de empregos para os brasileiros como engenheiros, funcionários e técnicos e desta forma iniciando o poder econômico e a enorme influência da Inglaterra na rotina de nosso país o que causou mudanças significativas como o

desenvolvimento das mais diversas esferas sociais como infraestrutura, imprensa, comunicação e a própria educação, porém, havia um grande problema a ser observado e resolvido: a necessidade de falar a língua inglesa para receber as instruções e treinamentos técnicos necessários para o desenvolvimento das atividades .

Um ano mais tarde, atendendo a necessidade de manter acordos comerciais fora do país e motivado pela grande explosão econômica e de infraestrutura, o Príncipe Regente criou, através de decreto de 22 de junho de 1809, as primeiras cadeiras de língua estrangeira no Brasil: língua Inglesa e língua francesa, nomeando, posteriormente, o padre irlandês John Joyce o primeiro professor oficial da corte portuguesa. De acordo com a visão de (Lima, 2017, p.07):

Nesse momento o ensino de inglês teve 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.

Em novembro de 1838, abre-se o Imperial Collégio de Pedro II e nele consta a *língua inglesa* como disciplina a ser inserida no programa de ensino. O colégio, totalmente subsidiado pelo Estado foi de fundamental importância por marcar a inserção da língua inglesa no currículo escolar brasileiro. No entanto, o ensino da língua inglesa enfrentava um grande obstáculo: metodologia inadequada, Segundo (Leffa ,1999) como citado em Lima, 2017, p. 10). “A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”. Este método tinha como objetivo treinar os alunos para a leitura de literatura e criar uma disciplina intelectual. O objetivo do ensino de língua inglesa, no período do seu surgimento, era formar mão de obra.

Reformas no âmbito educacional foram promovidas pelo ministro Benjamin Constant após a Proclamação da República em 1889. Essas reformas tinham por objetivo modificar todo o sistema educacional do país, foi baseada nos princípios do positivismo, e uma das intenções 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. Desta forma o inglês, o alemão e o italiano foram excluídos do currículo obrigatório, assim como o estudo das literaturas estrangeiras. Em 1892, após o afastamento do ministro, as línguas vivas voltaram a ser obrigatórias. (Lima, 2017)

Desde a época do império, a língua francesa sempre tinha lugar de destaque no ensino brasileiro, mas, com a influência do cinema falado americano na década de 1920

culminou com a inserção e maior aceitação da língua inglesa na cultura brasileira. A vontade e a necessidade de aprender a língua inglesa aumentaram significativamente após a segunda guerra mundial com a dependência econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos.

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, que beneficiou o ensino das línguas estrangeiras, o francês, o inglês, o alemão e o latim passaram a compor o currículo e convém ressaltar, que a presença da língua francesa em nossa sociedade era muito forte devido à influência que a França exercia em nossa cultura. Várias orientações foram criadas com relação a métodos e objetivo de ensino, aplicando o método direto com uma nova metodologia no qual a língua era ensinada através de seu próprio uso sem a necessidade de tradução. Ainda como consequência das mudanças no contexto político e econômico nacional e internacional, a década de 1930 presenciou também o surgimento dos cursos livres de inglês no Brasil.

Em 1942, convém lembrar a Reforma Capanema, que foi a que mais contribuiu para o ensino de línguas estrangeiras. Dividindo o ensino em ciclos e com atuação de forma mais prática, através de ferramentas áudio visuais, ilustrações discos e filmes que passam a incorporar o processo de ensino aprendizagem. Centrada em questões metodológicas, a reforma Capanema, de 1942, manteve o uso do método direto, embora, conforme menciona Mulik (2012), seus ideais visassem a um ensino voltado não apenas para fins instrumentais, mas também para aqueles educacionais.

No contexto escolar, enquanto o francês continuava mantendo a sua tradição curricular dada a sua presença no sistema educacional brasileiro desde o Império, as garantias de manutenção do Inglês no currículo escolar advinham, mais uma vez, das relações de dependência econômica do Brasil, dessa vez, com os Estados Unidos, mais fortemente estabelecidas durante a Segunda Guerra Mundial (Mulik, 2012).

Nos anos seguinte, de forma lenta e constante, o ensino de língua estrangeira nas escolas regulares foi sendo gradativamente reduzida, perdendo espaço no currículo como consequência da LDB de 1961 e a de 1971 que minimizaram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias, cabendo ao Estado decidir sobre sua inserção ou não no currículo como deixa claro o parecer 853/7 de 12/11/1971 que inclui a língua estrangeira como mera recomendação:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a

circunstância de que, na maioria de nossas escolas o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizemo-la a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

É notório que a não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira moderna nas escolas do país, deu-se devido aos constantes fracassos na tentativa de oferecer um ensino de qualidade nas instituições. Sendo assim, a disciplina passou a ser ministrada somente em escolas que garantissem a sua eficiência e essa mudança foi atribuída a falta de professores habilitados, uma vez que a formação de professores nos cursos de letras só passou a ser oferecida a partir de 1962. Porém na visão de Mulik (2012), a redução no ensino de LE na escola brasileira estava relacionada à ideia de “nacionalismo”, muito em voga no país naquele período. Nesse sentido, a escola deveria evitar o domínio ideológico e não servir, portanto, de via de acesso de culturas estrangeiras ao país.

Um outro ponto importante é que os impactos da repressão militar sobre a educação não se restringiram ao plano das políticas e reformas educacionais, mas também alcançaram, obviamente, as salas de aula. Conforme relata (Monte Mór, 2013, p. 3), houve, na escola, a eliminação de disciplinas como Sociologia e Filosofia e a introdução de outras novas como Educação Moral e Cívica, que “pretendia promover uma noção ‘neutra’ de cidadania baseada na moral, obediência e patriotismo, conforme as orientações militares que eram recomendadas às escolas. ”. Os efeitos desse contexto sobre a educação e, conseqüentemente, sobre o ensino de línguas no Brasil foram avassaladores uma vez que resultaram em um pensamento que acredita que a língua inglesa é menos importante que os outros componentes curriculares.

Com a resolução nº. 58 de 1º de dezembro de 1976, o prestígio das línguas estrangeiras é retomado. Essa lei estabelece que o ensino de uma língua estrangeira (LE) moderna é o único do núcleo comum a ter obrigatoriedade apenas parcial para o 1º grau, mas recomenda a inclusão da língua “onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência”. Chagas, 1980 apud (Jucá, 2017, p.67):

O estudo da língua estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo Comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam (art. 1º).

Essa lei resultou principalmente no estabelecimento de uma enorme distância entre a educação oferecida às classes populares e aquela acessível às classes mais abastadas, que podiam contar com a aprendizagem de LE em escolas particulares e nos institutos de idiomas. Levando a escola pública sem condições apropriadas a resumir-se em uma tentativa distante de ensinar a leitura da língua inglesa e que até hoje pode ser perceptível ao analisar as propostas de ensino de Língua Inglesa.

A nova lei de diretrizes e bases da educação - LDB, em dezembro de 1996 (lei 9.394/96), substituiu o 1º e 2º graus por ensino fundamental e médio e deixa bem clara a necessidade de uma LE no ensino fundamental, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar. Com relação ao ensino médio, a lei estabelece a obrigatoriedade de uma LE moderna, com a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição e então o ensino de língua estrangeira torna-se obrigatório no ensino regular:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Art. 26, § 5º).

Em 1998, surgem os Parâmetros curriculares Nacionais - PCN's que são um conjunto de sugestões para o ensino de língua inglesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é um uma proposta de orientação curricular que a Secretaria de Educação do Ministério da Educação e do oferece às secretarias de educação, escolas e a todas as pessoas interessadas em educação dos diferentes estados e municípios brasileiros (PCN,1998).

A aprendizagem agora é vista como um processo de transformação do aluno, deixando para trás a visão de mera acumulação de conteúdo sem reflexão. O ministério da educação em conjunto com educadores de várias universidades propõe discussões e reflexões para a tomada de decisão sobre ensinar e aprender nas escolas brasileiras. Os documentos servem de apoio à prática diária do professor, além de contribuir para a atualização do profissional. Convém ressaltar que os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (PCN-LE) claramente têm a finalidade de inserir o aluno como atuante e engajado na sociedade. As concepções teóricas que se baseiam os documentos apresentam uma concepção sociointeracionista da aprendizagem. “A importância do inglês no mundo

contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo.” (PCN’s, 1998, p. 50).

Levando em consideração o que foi exposto nos PCN-LE e nas várias reformas e leis que orientam o ensino de língua estrangeira no decorrer da história, é notório as controvérsias que existem no poder público, que ora reconhece e ressalta a importância das línguas, e ora desvaloriza-o, somados a diversos outros fatores, tais como a falta de professores qualificados e que realmente dominem a língua, materiais didáticos não condizentes com a realidade, metodologias confusas e pouco aprofundadas e turmas numerosas contribuem com o insucesso da disciplina. Esse panorama pode servir de explicação para a atual situação que se encontra o ensino de línguas estrangeiras, ou seja, ineficaz e pautado nos modelos antigos de gramática e tradução.

1.9 Formação Inicial do Professor de Inglês

Primeiramente torna-se importante destacar que estudar a forma que vem sendo desenvolvida a formação inicial do professor de Língua Inglesa faz-se imprescindível face às transformações impostas pelo processo de globalização, modernização e avanços tecnológicos. Portanto considera-se que de certo modo quando se procura entender como acontece à formação dos profissionais de Línguas nos cursos de Licenciatura em Letras no País, pode-se ter uma visão mais clara de toda a problemática e os entraves que envolvem o assunto.

Deste modo torna-se importante ressaltar que no que diz respeito à formação profissional de professores de inglês no Brasil, Monteiro (2011) em seus escritos vem descrevendo duas fases distintas pelas quais esses professores passaram deste modo: a primeira, a partir do final dos anos 70 que durou até o início dos anos 80; e a segunda, a partir de meados da década de 80 que durou até o final da década de 90. Ainda, segundo o autor, durante a primeira fase, a Licenciatura foi, na maioria dos casos, estritamente dividida em "disciplinas de conteúdo" (3 anos), seguido pelas disciplinas da "formação pedagógica" (1 ano), conhecido como "Modelo 3+1". Por outro lado, não se pode esquecer que esse modelo foi alvo de fortes críticas dos professores da área pedagógica que interpretaram e questionaram essa separação como um preconceito evidente contra à formação pedagógica da Licenciatura: a disciplina “Prática de Ensino” foi inserida no Departamento de Educação, e, conseqüentemente, não acessível aos professores do

Departamento de Letras que dominavam o idioma inglês. Em se tratando da segunda fase que compreende a formação de professores de línguas, a partir de meados dos anos 80, é descrita por Monteiro (2011) como período de transição para o modelo comunicativo.

É notório que existe alguns problemas ainda não sanados na formação de professores de inglês no Brasil e mencionando alguns deles pode-se dizer que são causados pela falta de conteúdos significativos em cursos de Letras já que é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, o ensino e aprendizagem de LE. No entendimento de (Paiva 2006, p.63), “os espaços reservados nos projetos pedagógicos para a formação de professor de língua estrangeira e os conteúdos selecionados são insuficientes para uma boa formação do futuro professor de inglês”.

Esses aspectos tornam a formação dos professores de línguas ineficazes já que essa reflexão é primordial para a compreensão do processo de aquisição de uma segunda língua.

Pode-se dizer que um erro bem grande que vem sendo cometido é que na própria formação que o professor de Língua Inglesa tem na universidade e até, em cursos de formação continuada, estes por sua vez enfocam, na maioria das vezes, elementos meramente conteudistas, sem produzir o enfoque imprescindível aos saberes pedagógicos, nem mesmo à função social que a língua exerce numa sociedade globalizada.

A formação de professores de Língua Estrangeira (LE) é, na atualidade, um dos principais objetos de estudo das pesquisas na área de Linguística Aplicada. Vários questionamentos têm sido levantados nessas pesquisas, na tentativa de entender quais conhecimentos e competências os professores/alunos precisam adquirir para ensinar o idioma.

Podemos observar que estamos vivendo uma nova era, em que precisamos repensar o ensino de línguas, que atendam de forma significativa a formação dos professores, para que esses possam reconstruir sua prática educativa voltada para as exigências do mundo atual, pois muitas vezes o professor encontra resistência do aluno ao seu objetivo educativo e isso acontece justamente porque os modelos utilizados não atendem às reais necessidades do aluno atual. Essa nova geração de alunos, considerada hoje como geração digital, espera um projeto que exija novas dinâmicas de ensino, associadas às novas tecnologias, a qual exige do professor inovação e criatividade para atuar de forma efetiva dentro desse contexto contemporâneo.

Nesse sentido, torna-se necessário repensar os lócus da formação, articulando em consonância a pesquisa, teoria e prática, formação inicial e continuada. Para atingir esse

modelo ideal de formação docente, os saberes, os conhecimentos e as competências devem ser trabalhados na licenciatura, a qual visa a construção da identidade profissional. Estes saberes precisam estar relacionados ao ato de ensinar, para que envolvam a experiência, a especificidade dos conhecimentos científicos, a transposição didática, a realidade da escola, o currículo e as ciências da educação, a fim de que esses futuros profissionais sejam portadores de saberes plurais (Tardif, 2012).

Vale ressaltar que formar um professor autônomo, possuidor de uma base sólida em sua disciplina de atuação, um ser humano independente e reflexivo que tenha condições de levar seu aluno ao encontro do conhecimento e, não apenas, transmitir o conhecimento, não é tarefa que possa ser alcançada facilmente. Essa questão envolve desde questões de cunho cultural até o processo formativo do indivíduo (Vieira, 2012)

No livro “História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas para uma educação pública no Brasil”, Lombardi e Saviani (2011) ressaltam a necessidade de articular teoria e prática. Na visão dos autores, é necessário que os cursos de formação de professores criem condições que propiciem uma reflexão crítica sobre os conhecimentos teóricos e os articule com a prática, a fim de conseguir como resultado final uma aprendizagem mais significativa e, conseqüentemente, futuros profissionais mais qualificados.

Esse modelo de ensino crítico está empenhado em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção do conhecimento. Esta concepção crítica defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados, porém evitando ao máximo o caráter transmissivo robotizado, que é desligado das razões que as justificam, para suprir os professores de critérios para discernir entre aqueles conhecimentos que precisam ser transmitidos daqueles que não precisam.

De acordo com Lombardi e Saviani (2011) isso abre espaços para evitar a sobrecarga dos currículos com conteúdo irrelevantes ou cuja relevância não é alcançada pelos professores, o que os impede de motivar o aluno a empenhar-se na sua aprendizagem e à medida que os professores conseguem lidar criticamente com os conhecimentos disponíveis, distingue-se o que é pedagogicamente relevante e o que não é, a partir deste ponto, eles ganharão condições de produzirem seus próprios conhecimentos e seu ensino deixará de ser uma mera transmissão de conhecimento, incorporando a uma contribuição original.

Levando em consideração que o professor deve ser um sujeito autônomo e capaz de executar sua prática pedagógica e também modificá-la em razão dos contextos, é exigido uma postura diferenciada. Nesta perspectiva, não há método ou metodologia única e padrão capaz de suprir as necessidades dos professores de línguas. É preciso entender que cada um possui sua filosofia de ensinar, suas concepções de linguagem e que tudo isso influencia no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo trazemos a de “abordagem”, para (Almeida Filho, 2013, p.23) se constitui como:

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

Na visão, por exemplo, de (Vieira-Abrahão, 2012, p.457) quando se fala na formação do professor de línguas, esta necessita:

Ser desenvolvida a partir de uma perspectiva sociocultural e também salienta que é preciso estar atento, pois as experiências em sala de aula necessitam serem vistas de diferentes contextos e, portanto é preciso que: moldam a maneira como os docentes pensam e constroem suas práticas assim, os programas de formação de professores passam a ver, de uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem docente como um processo dialógico de co-construção de conhecimentos que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais.

Vale frisar que devido o desenvolvimento atual que envolve emergência sobre o conhecimento em tecnologias digitais, é preciso se pensar em novas formas de construção de saberes, e, como resultado, poderá ser possível conseguir estabelecer um novo perfil de aprendiz, pois se deve estar atento que a formação dos professores, sobretudo os que se formarão também na língua inglesa precisa ser reconfigurada para essa nova realidade social a fim de que possa atender as demandas desse tempo com novas necessidades.

Deste modo Duboc e Ferraz (2011 apud Souza, 2014 p. 72) em seus escritos afirmam que o inglês “assume novos papéis para além de sua função comunicativa, sendo agora repensado como ferramenta crítica e participativa”. Isso implica diretamente como dever ser pensada a formação docente visto que a habilidade de desenvolver a

comunicação é apenas umas das várias formas de saber dos professores que devem ser repassadas ao seu aluno.

Para atuar como professor de Língua Inglesa, o docente necessita de uma série de pré-requisitos, tais como: ter um bom domínio das diversas áreas do conhecimento, visto que esse domínio o auxiliará num trabalho com foco interdisciplinar; ter um bom domínio da parte pedagógica, isto é, boas noções de planejamento, de sequência didática, de controle do tempo, de relação interpessoal, de metodologias de ensino, etc.; e ter um bom domínio do idioma com o qual trabalha. Não se pode conceber um professor de Língua Inglesa que não tenha pelo menos um domínio básico do idioma, o suficiente para ministrar boas aulas e assegurar aos educandos um ensino de línguas de qualidade. No entanto, os pré-requisitos acima supracitados só se adquirem através de uma boa formação, na qual teoria e prática andem de mãos dadas.

Diante desse contexto, é relevante ressaltar também que nem todos os professores licenciados em Língua Inglesa estão aptos para atuar, pois, muitos fizeram uma graduação que pouco os preparou, devido ao fato de o curso ser formado por muitas disciplinas que enfocam apenas a parte teórica do ensino, não preparando os futuros docentes para práticas pedagógicas de fato.

Levando em consideração essa problemática que envolve a formação inicial do professor de Língua Inglesa, vale ressaltar que há uma grande necessidade de distinguir treinamento de formação, isto é, em muitas instituições de ensino superior, ao invés de formar os professores, estão treinando-os, fazendo com que os mesmos se transformem em executores de tarefas visando resultados imediatos. Ou seja, os professores são treinados para explicar de forma técnica pontos gramaticais que serão cobrados na avaliação, isto é, visam-se resultados rápidos, que não se confirmam em aprendizagem.

É claro que a preocupação deveria estar voltada para a formação, que é uma mistura do conhecimento recebido na academia e o conhecimento experimental da própria prática docente, através de metodologias de ensino bem planejadas e com objetivos bem delineados. Nesse caso, quando se pensa em formação docente, pensa-se numa preparação voltada para o futuro, isto é, o que se ensina e aprende se torna duradouro. Dessa forma, a formação docente é um processo bastante complexo e demorado. Ele é contínuo, ou seja, acontece todos os dias da vida desse profissional, e, é composto por três tópicos que não se separam, pelo contrário, se complementam: teoria, prática e reflexão.

Concluimos então que a formação de um professor de LE, competente, crítico e comprometido com a educação, é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser completada num curso de graduação, por abarcar aspectos linguísticos e políticos da natureza humana. Linguisticamente, temos a expectativa de que o professor de LE seja competente o suficiente para despertar o interesse e favorecer o aprendizado de outra língua na mente do aluno. Podemos dizer, também, que a expectativa de que o professor seja suficientemente crítico para perceber as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países, quando se comunicam, não apenas como receptor, mas também como produtor de informação, preparando-se para formar um excelente profissional do futuro.

1.10 A formação Político-pedagógica do professor de Língua Estrangeira.

Considera-se que na escola contemporânea que a discussão sobre a formação de professores e sua prática pedagógica cada vez mais se encontra com grandes desafios a serem superados. Pois vale mencionar que por um lado tais práticas constituem-se do modo como os professores interpretam o mundo, como interagem com ele, como concebem a educação, seus modelos, crenças e valores, ou seja, o paradigma que fundamenta sua teoria e sua prática, uma vez que “existe uma relação dialética, interativa, entre o modelo da ciência que prevalece em determinado momento histórico e o que acontece na área educacional, nos enfoques epistemológicos adotados nas práticas pedagógicas desenvolvidas” (Moraes, 2012, p. 20). E isso torna a ação pedagógica intencional e política.

No entendimento de Almeida (2013), seria imprescindível entender que o fundamento da formação de professores deve-se ser fundamentado no papel desses profissionais como sendo eles responsáveis ao mesmo tempo pelo conjunto de decisões que envolvem as opções político-educacionais relativas ao currículo, aos projetos, à

Um dado importante a ser destacado é que a formação do professor de língua estrangeira de acordo com a visão de Leffa (2006) vai mais além de uma formação acadêmica, trata-se, portanto de uma formação política, pois tudo o que acontece interfere no ambiente da sala de aula, está condicionado ao que acontece ao seu redor, fora da sala. Algumas circunstâncias mais explícitas acabam de certa forma interferindo na atuação do professor, tais como: as leis governamentais, as associações de professores e projetos que

existem dentro das secretarias de educação, abordam ainda como menos explícitas as de ordem social e econômica que acabam por interferir na escolha de uma determinada língua.

Na formação de professores de línguas por sua vez (Pessoa, 2011) vem destacando em seus escritos três aspectos avaliados como sendo importantes que surgiram como resultado da reflexão colaborativa sobre a prática pedagógica e textos teóricos e tais seriam: os professores que participaram de atividades colaborativas sentiram que eles não estão sozinhos, eles percebiam serem capazes de produzir conhecimento, e eles também foram capazes de mudar as suas práticas, conseqüentemente considerando esse processo como forma produtiva para a formação profissional de professores de línguas estrangeiras.

Portanto, destaca-se que de certa forma a pluralidade de saberes que são imprescindíveis à formação docente leva a avaliar a estima dos saberes referentes à ciência de alusão para a formação do docente e a pluralidade dos conhecimentos que operam na ação pedagógica. Deste modo, (Tardiff, 2011, p.213) destaca:

Os saberes que toam de baseamento para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se restringem a teores bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento particularizado. Eles compreendem uma grande variedade de objetos, de ações, de problemas que estão catalogados com seu trabalho. Além disso, não obedecem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos alcançados na universidade e determinados pela pesquisa na área da Educação. Os saberes profissionais dos professores parecem ser deste modo, plurais, compósitos, heterogêneos, pois alegam à tona, no próprio treino do trabalho, conhecimentos e revelações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, procedentes de fontes variadas, as quais podem conjeturar que sejam do mesmo modo de natureza desigual.

A questão da formação do professor não diz respeito apenas à sua formação linguístico-comunicativa, mas toca também à própria prática pedagógica. Ser um bom professor não significa simplesmente dominar o conteúdo da sua área de atuação, mas sobretudo saber o que fazer com aquele conteúdo que se domina, decidir que uso dará a ele, decidir a forma como deve ser transmitido o conhecimento que adquiriu e, dentro de uma perspectiva ainda mais moderna, ter a consciência de que o conhecimento se constrói e se troca e que não se considera pronto e acabado.

Ser um professor político e reflexivo é, antes de qualquer coisa, ter um envolvimento com seu trabalho, de forma crítica e responsável, deixando de lado aquele

comportamento puramente técnico, que determina o aluno somente como um participante na sala de aula, um ser idealizado, neutro, sem levar em consideração a realidade social específica que ele está inserido e como esse meio impacta no seu desenvolvimento.

Ser um professor político implica em saber identificar fatores que auxiliam ou dificultam o aprendizado de uma LE, como questões individuais, econômicas, sociais, faixa etária dos alunos, local onde a língua é ensinada e os objetivos desse aprendizado. É válido ressaltar que a competência comunicativa e linguística deve sempre ser observada e aprimorada, porém ela sozinha não atende mais as exigências de uma sociedade dinâmica e plural. Portanto, o bom professor de LE dos dias de hoje, além de uma postura crítico-reflexiva, deve ser possuidor de certas competências: competências inerentes a todo profissional da educação e competências específicas ao professor de LE.

Partindo desse ponto de vista das competências que os professores de língua estrangeiras devem possuir, (Consolo e Porto, 2016, p.67) resumem muito bem a noção de competência desenvolvida por Perrenoud:

A capacidade do indivíduo de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, sem, contudo, limitar-se a eles; é a faculdade de mobilizar recursos cognitivos, saberes, habilidades e informações, para solucionar, com eficácia, uma série de situações. Quando pensamos em competências devemos também lembrar que estas envolvem um compromisso social, ético e político dos professores no exercício de sua docência; e ainda, que tais competências são influenciadas por diferentes experiências, vivências e opções.

Isso significa que para ser considerado um bom professor de LE, além do domínio linguístico comunicativo a respeito da língua que se vai ensinar, o profissional deve fazer uso das novas tecnologias. Realizar atualizações metodológicas, uma contínua avaliação de seu trabalho docente, levar em consideração sua função política para saber como atuar nos mais diversos contextos que a profissão de professor que apresenta.

Porém, vale ressaltar que por melhor que sejam as instituições formadoras de professoras, não cabe somente a elas serem responsabilizadas pela dimensão política do professor. Cabe ao professor através de capacitação profissional encontrar meios que possa desenvolver sua função com as competências que são exigidas.

Não se pode esquecer que por outro lado uma questão que necessita ênfase é que por muitas vezes a tarefa que precisa ser desenvolvida pelos formadores de professores

parece ser cada vez mais incessante, e é preciso levar em consideração que o tempo que é avaliado como sendo imprescindível para a formação inicial do profissional da educação por outro lado não vem apresentando a mesma rapidez das mudanças sociais contemporâneas, e por conta disso é preciso ter ciência que cada vez mais vem sendo destacado que posteriormente, um professor necessita de um acompanhamento contínuo, e isso é explicado, pois se considera que de certa forma mesmo quando se pensa em tentar reverter ou mudar o quadro de formação inicial de uma profissão que não é técnica, onde as soluções são racionais e objetivas, exige muito tempo, pois, segundo a visão de Santos et. al. 2012, p. 105), “a docência é sempre um momento humano, de relação, marcado pela imprevisibilidade e pela necessidade de respostas caso a caso.”

Consequentemente destaca-se que quando se tem como objetivo que o futuro professor de línguas consiga construir uma prática pedagógica que seja eficiente e embasada, movida por uma abordagem coerente, é imprescindível que ele desenvolva uma competência aplicada, em outros termos isso significa que este futuro professor necessita de, uma subcompetência teórica que o capacite a explicar com plausibilidade sua ação em sala de aula, conciliada à competência teórica, que pode ser definida como o conhecimento acerca das principais teorias e pesquisas sobre o ensinar e aprender línguas estrangeiras (Almeida Filho, 2013)

Isso significa dizer que o ato de ensinar uma segunda língua é algo que demanda diversas habilidades e conhecimentos que devem estar articulados e em consonância com um processo reflexivo que capacite o professor de línguas a refletir e modificar sua prática de acordo com as várias situações e demandas que podem surgir durante o percurso, e que para que isso ocorra é necessário que haja uma formação completa, não particionada para que leve futuro professor de línguas a de fato ter a competência esperado para atingir os objetivos propostos pelos sistemas de ensino.

Vale lembrar que neste contexto de vasta discussão acerca da formação do professor e as condições pelas quais esses profissionais entram na vida acadêmica, acabam por um lado dando ênfase sob os diferentes enfoques e paradigmas referentes aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência gerando assim, uma tensão explícita no bojo das universidades que cada vez mais têm recebido professores sem experiência precedente na função de docente do ensino superior, além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, precisam, entretanto, rever sua prática pedagógica. (Freire, 2013)

Considera-se que na formação o desenvolvimento de uma ação de ensino Político-Pedagógico é avaliado como sendo a edificação de um contorno profissional que seja apropriado para suplantar o que de acordo com a história tem se estabelecido a prática desse profissional, em outras palavras, um mero manipulador de aspectos que são organizadas sobre o processo de organização e desenvolvimento da humanidade, em uma aparência linear e contínua, desconsiderando, na maioria das vezes a pluralidade que abrange os grupos humanos e suas definições sociais.

Torna-se relevante ressaltar que para um futuro professor de línguas no âmbito pedagógico, deve ser aliada a prática à teoria de forma que o futuro profissional saiba aplicar seus conceitos no que tange à fala da língua e o que significa aprendê-la, levando em consideração à didática e a metodologia de uma maneira geral, ou seja, através das informações sobre a didática vista como própria da língua estrangeira. Quanto à atuação feita através de um estágio supervisionado levando a observação e ao debate sobre a teoria que ocorre em sala de aula e de uma avaliação sobre o processo e da conclusão do atuar docente.

Em se tratando em formação para professores de línguas é válido destacar que de certa forma para que verdadeiramente haja um ensino voltado para a perspectiva intercultural seria imprescindível que se repense, especialmente, a formação docente. Sendo assim considera-se que isso é urgente, como destaca (Matos, 2014, p 111). Seria importante:

[...] que os cursos de graduação em Letras com habilitação em língua estrangeira, onde se formam professores aptos a lecionar em escolas de ensino básico, repensassem e reformulassem os planos político-pedagógicos de maneira que a perspectiva intercultural estivesse presente em suas disciplinas e respectivas ementas. Acredito que é na formação inicial que se deva refletir e teorizar sobre estas questões, pois se o próprio professor possui estereótipos relacionados à língua/cultura, como poderá trabalhar futuramente em sala de aula para desconstruir as visões reducionistas de seus alunos e promover um verdadeiro diálogo intercultural?

Nesse sentido o ambiente acadêmico é o principal responsável por fomentar discussões e nortear o processo reflexivo que consigam de alguma forma diminuir visões de ensino de línguas distorcidas e reducionistas que visam apenas os aspectos linguísticos

em detrimento de uma visão ampla e abrangente que envolve os aspectos socioculturais do que realmente é ensinar uma língua estrangeira.

Por fim, torna-se relevante se pensar que na atualidade devido à expansão da tecnologia que cada vez mais vem sendo utilizada nas salas de aula isso requer que o professor de língua (s) em sua formação desenvolva e domine novas habilidades de leitura e escrita, a fim de que se torne um indivíduo digitalmente letrado e, portanto, os cursos precisam ter capacidade de conseguir formar futuros professores também digitalmente letrados. Ao promover uma formação diferenciada, que inclua novas práticas de letramento digital, o professor possibilitará que seus aprendizes desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam agir de forma crítica e interativa nos diferentes contextos, tornando-os sujeitos ativos no processo de construção e democratização do conhecimento.

O estudante de Letras – futuro professor de LE não pode se afastar da difícil realidade e dos desafios que se lhe apresentam. A rapidez com que mudam não apenas as abordagens no ensino de línguas, mas também o foco, com o surgimento de novos objetivos específicos, parece desafiar a todo o momento esse estudante-professor que se sente, muitas vezes, despreparado pela universidade para enfrentar todas essas pressões do mercado. O treinamento profissional, técnico, que muitas vezes ele encontra apenas na prática de ensino e no estágio supervisionado, parece também não ser suficiente para prover a competência que lhe dará as armas necessárias àquela competição mercadológica a qual nos referimos anteriormente.

Por fim, o professor de línguas estrangeiras do novo século é alguém que deve estar consciente de todas essas questões aqui levantadas. O desenvolvimento crítico de nossos estudantes e futuros professores de línguas estrangeiras é, o caminho mais eficaz e viável para a formação de profissionais transformadores e, por conseguinte, socialmente e politicamente relevantes.

1.11 O Desenvolvimento Das Competências

O cenário atual para o ensino de línguas estrangeiras tem exigido a formação de um profissional crítico e reflexivo, capaz de desenvolver uma prática pedagógica com foco na otimização do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, é imprescindível que a formação desse profissional ofereça oportunidades para a construção de competências de forma a aprimorar a qualidade e a

potencialidade do seu trabalho nos mais diversos contextos educacionais. Quando falamos de formação do professor, automaticamente nos vêm à mente questionamentos referentes aos conhecimentos, saberes, competências e habilidades que este profissional deverá adquirir ou desenvolver. O objetivo desta parte da revisão teórica é discutir especificamente sobre as competências que o professor de línguas necessita para exercer sua profissão.

Na visão de Almeida Filho (2013), os professores quando estão dentro de uma sala de aula ou quando atuam como profissionais, antes, durante e depois das aulas começam a conduzir sua prática através de uma abordagem de ensino. As concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma língua-alvo compõem-se de uma filosofia de ensinar de um professor, traduzem-se em prática real por meio das competências providas em níveis muito diferentes de professor para professor e de uma época para outra.

Portanto, o autor percebeu através dos seus estudos, a necessidade de uma discussão sobre o desenvolvimento e/ou construção das competências do professor de línguas que são: A **competência linguístico-comunicativa** é aquela que possibilitará que o professor utilize a Língua-Alvo em situações reais de comunicação. A **competência implícita** é aquela que vem de experiências ou crenças, incluindo toda a experiência de vida do professor. A **competência teórica** pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos adquiridos das experiências de instrução e formação como leituras, discussões, cursos, debates e interações. A **competência aplicada** pode ser entendida como o ensino que efetivamente podemos realizar orientado e explicado pela nossa competência teórica. Finalmente, a **competência profissional**, a qual ultrapassa os limites da atuação deste profissional em sala de aula, abrangendo o toda a essência e o coloca ciente do valor de sua profissão e também de suas responsabilidades seja com seu próprio desenvolvimento ou com responsabilidades políticas e sociais.

É preciso acordar para a grande relevância dos estudos das competências do professor, as quais possam ser dotadas de uma abordagem consciente, com competências bem ampliadas e definidas, com explicações plausíveis sobre o porquê se ensina da maneira como se ensina e do por que conseguem os resultados que adquirem.

A competência mais básica é a implícita, formada de intuições, crenças e experiências e que normalmente se baseiam na observação de outros professores que teve, é frequentemente desconhecida pelo professor, desenvolvida longa e subconscientemente nele e de fundamental importância no processo de ensino, uma vez que ela está presente

em todo o cenário de ações do ensino de língua estrangeira. Ela determina fortemente o que acontece em sala de aula.

Para obter uma abordagem desejável, consciente e mapeada o professor precisa desenvolver uma competência explícita e iluminada teoricamente, a qual denomina de Competência Aplicada: “A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis de porquê ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém” (Almeida filho, 2013, p. 94).

A competência desejável para que esse profissional crítico amplie e tome maior dimensão em força de atuação sobre as outras quatro competências, é a “competência profissional que proporciona a conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (Almeida filho, 2013, p. 21). É por meio dela que o professor se conscientiza de sua responsabilidade social e pedagógica e administra seu desenvolvimento profissional de forma efetiva. A partir dessa competência, o professor pode reconhecer sua necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e permanente, propondo alternativas que viabilizam uma postura consciente e reflexiva de professores de língua estrangeira.

Essas competências supracitadas revelam que inúmeros elementos são necessários para a formação do professor. Todavia, muitos professores de LE não possuem condições de frequentar cursos de extensão ou pós-graduação, devido a uma série de impedimentos: financeiros, falta de tempo, demanda excessiva de trabalho, ausência de informação etc. Muitos docentes, às vezes, não apresentam interesse por não terem consciência da necessidade da renovação contínua para o profissional e a causa disso muitas vezes é provada por meio da ausência de motivação da instituição formadora – a universidade.

Diante dessa dinamicidade do mundo globalizado, o professor de Língua Inglesa deve se preparar para atuar num contexto em que novas teorias e práticas de linguagens são exigidas. Sendo assim, o docente precisa de um posicionamento mais crítico, de uma prática de ordem mais colaborativa e reflexiva dentro do ensino, na qual é discutida, trazida à tona, diferentes linhas epistemológicas como: heterogeneidade da linguagem da cultura, comunidade de prática, multiletramento, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, dentre outras.

Almeida Filho (2013) enfatiza que, para produzir impactos que gerem mudanças e inovações, não são suficientes apenas alterações num material didático, no mobiliário, nas

verbalizações desejadas pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais, mas também nas novas compreensões vivenciadas por meio da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

O professor precisa ser um entusiasta das novas tecnologias, pois dominar a tecnologia é uma competência que podemos denominar como pré-requisito para se manter no mercado de trabalho. No entanto, é fundamental ressaltar que não se trata apenas de aprender a usar um novo software, mas de compreendê-lo profundamente a ponto de tirar o máximo de proveito dele. Será necessário transcender o uso pessoal das redes sociais, transformando em ferramentas estratégicas para a disseminação do conhecimento, para motivar e engajar alunos e para otimização da agenda pedagógica.

Uma outra competência que podemos citar é estar conectado e ser multidisciplinar, pois em um mundo globalizado, onde crianças e adolescentes têm acesso a qualquer tipo de informação, é importante que o ensino seja praticado sob essa nova perspectiva. Os estudantes estão mais exigentes: já não aceitam receber o ensino fragmentado oferecido pelas escolas, que faz com que os conteúdos pareçam sem sentido e sem utilidade para o seu dia a dia. Nesse contexto, os docentes devem possuir a capacidade de se desprender de um ensino conteudista baseado somente no conceito de sua disciplina, desconsiderando que esse conhecimento pode influenciar ou ser influenciado pelo mundo externo e por outras matérias. E para aprender um processo, nada melhor do que saber para que ele serve.

Diante do que foi exposto sobre competências, podemos afirmar que o entendimento das competências tem constituído, em maior ou menor escala, parte da agenda de profissionais pesquisadores envolvidos na área de formação de professores. Tratar das competências idealizadas ou necessárias, conceituá-las e discuti-las é uma das tarefas a que têm se dedicado esses autores representativos resenhados em suas publicações.

Entendemos também que as competências oferecem benefícios reais para a prática docente, isto é, aquele professor que busca refletir sobre suas próprias competências, procurando equilibrá-las de modo que desenvolva todas razoavelmente, terá uma projeção profissional melhor do que aqueles que não se importam em sanar suas dificuldades. Por isso, acreditamos que as competências devem ser estudadas e aperfeiçoadas, assim talvez possamos nos aproximar do nosso objetivo constante, enquanto educadores: uma prática

docente melhor e conseqüentemente um ensino de qualidade. Importa-nos aqui, sobretudo, a melhora do processo de ensino-aprendizagem de LE.

Apesar de todas as discussões com relação as competências que são exigidas de um professor de língua inglesa, pode-se dizer que mesmo com uma formação deficiente durante a graduação, o professor pode procurar aperfeiçoar-se para desenvolver as competências que ficaram prejudicadas; buscar, por meio de pesquisas, atualizar-se, refletir constantemente sobre sua prática para melhorá-la, conversar com seus colegas de profissão para trocar experiência e não esperar que sua formação seja complementada apenas pela instituição em que trabalha .

Seria interessante que o professor possuísse todas as competências acima mencionadas pelos estudiosos, mas na realidade, devido a situação caótica que se encontra o sistema educativo, isso se torna cada vez mais difícil, nesse sentido é importante que o profissional busque um equilíbrio entre elas, afinal, o que adianta, por exemplo, ser totalmente proficiente, ter total domínio da língua ensinada se não tiver uma boa prática pedagógica, e vice-versa.

É difícil dizer que uma competência seja melhor ou mais importante do que outra, porém se uma delas estiver visivelmente fraca, afetará todas as outras, prejudicando a prática docente.

Na atualidade percebemos que o professor de LE, ainda que proficiente na língua-alvo, não terá um perfil que possa atender às exigências do mercado e seus objetivos pessoais e profissionais caso também não tenha o domínio das novas tecnologias e, sobretudo, não saiba trabalhar em equipe, pois o individualismo não é mais aceito nas instituições de ensino que buscam trabalhar seguindo uma gestão democrática, participativa e colaborativa. Acreditamos ainda que, atualmente, é imprescindível para um bom profissional buscar interagir com seus alunos, criando um ambiente agradável para o ensino, atualizar-se pesquisando sobre novas teorias e abordagens de ensino, ou seja, estar sempre de acordo com sua época, acompanhando as mudanças, sensível aos novos caminhos que a educação está trilhando.

Em resumo, a atualização constante através de formação continuada, leituras, pesquisas, diagnósticos, debates, participação em eventos relacionados ao exercício da função, uso pedagógico das tecnologias disponíveis, domínio dos equipamentos, bom relacionamento com alunos, colegas de trabalho e profissionais da área são atributos imprescindíveis ao professor. O estabelecimento de objetivos educacionais claros,

pertinentes e consistentes, ponto crucial de todo projeto necessário e que se pretenda ser produtivo, devem nortear permanentemente a prática pedagógica.

Outro ponto de relevância é jamais pensar que os saberes da escola estejam distantes dos saberes da realidade do educando. Quando se estabelece esta conexão constroem-se aprendizagens significativas e, portanto, mais efetivas. Novos caminhos trilhados e novas ideias materializadas com criatividade e competência dinamizam o trabalho pedagógico dando-lhe substância e a consistência necessárias.

Em conclusão, podemos afirmar que as competências nunca vêm prontas com o profissional. Elas são construídas ao longo de toda a sua atuação no magistério, com a prática do dia a dia, nos cursos de capacitação, na troca de experiências e, principalmente, elas se constroem conforme o desejo de cada um em querer ou não as conquistar, segundo o engajamento de cada profissional em relação à qualidade de ensino que pretende oferecer.

1.12 Abordagens e Métodos que Influenciaram o Ensino de Língua Inglesa.

Vale ressaltar que as mudanças nos métodos de ensino de Língua Inglesa são reflexos de mudanças teóricas da natureza da linguagem e de sua aprendizagem. Junto com a evolução histórica e a evolução do ensino de língua estrangeira, mudanças ocorreram acerca das teorias da aprendizagem, que influenciaram diretamente na elaboração de métodos e técnicas de ensino de línguas, inclusive a da Língua Inglesa.

É importante lembrar que a presente pesquisa tem relevância tanto para a área de educação quanto para a área de linguística aplicada, duas grandes e importantes ferramentas na atuação do professor de Língua Inglesa. Discutir as abordagens e métodos de ensinar e aprender inglês para embasar o processo pelo qual os professores de Língua Inglesa estão sendo formados e a partir de qual princípio seu trabalho é norteado.

Primeiramente, convém estabelecer algumas definições no que diz respeito aos conceitos de abordagem, método, metodologia e técnica.

Conforme Almeida Filho (2013), o termo abordagem é visto como um grupo de crenças, conceitos, suposições e princípios que guiam e explicam tanto as experiências diretas com a língua-alvo, quanto as dimensões do complexo processo do ensino de uma língua. Para o autor, a filosofia adotada pelo professor é capaz de guiar suas decisões e

ações durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido (Almeida Filho, 2013, p.402) afirma que:

Os conceitos de método e metodologia se opõem hoje em dia ao conceito de abordagem – mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na língua-alvo (o método) em salas de aulas, mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino e a avaliação do próprio processo e de seus agentes.

Portanto, qualquer situação de ensino e aprendizagem envolve a escolha consciente ou inconsciente de uma abordagem, um método e uma técnica por parte do professor. A abordagem de ensinar do professor constitui a representação de toda sua formação, que teve início como aluno, em contato com outros professores no ensino regular, e foi configurando-se em crenças, ou seja, em formas de pensar. A escolha do método depende de como o professor conceitua ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a base para a escolha de um método é sua abordagem. O professor prioriza um método por acreditar que seja mais eficiente na tarefa de ensinar e garantir a aprendizagem.

Nesse sentido podemos entender como método a experiência de trabalhar com a língua alvo na sala de aula. Apesar de existir diversos métodos que são utilizados para o ensino da língua inglesa, podemos afirmar que eles estão divididos em dois grandes grupos que podem ser tradicionais ou comunicativos.

Os métodos tradicionais são conhecidos por dar mais ênfase na forma, ou seja, no sistema gramatical da língua-alvo, na sua estrutura, e não na produção por meio da interação. Nesse contexto, o professor é o monitor que guia todas as atividades na sala de aula, no qual os erros não são admitidos. Os conteúdos são baseados em gramática e repetição, com pouco ou nenhum espaço para o processo de comunicação. Já, os métodos comunicativos são caracterizados por uma grande ênfase na produção discursiva ao invés da forma do sistema gramatical. O professor desenvolve materiais e procedimentos que estimulam o aprendiz a pensar e interagir usando a língua-alvo. Os alunos são estimulados a experimentar o uso da língua em situações reais do dia a dia e os erros são considerados parte do processo e algo natural bem assim como acontece quando estamos aprendendo a língua materna.

Em seguida, será discutida as abordagens tradicional, e comunicativa, e os métodos a elas vinculados.

1.12.1 Abordagem tradicional

Primeiramente torna-se importante ressaltar que pontos catalogados ao que se refere às metodologias de ensino acaba sendo despertando grande interesse por parte de especialistas da educação, e pode-se dizer que este interesse se torna ainda maior principalmente quanto á curiosidade e fascínio estão no ensino de línguas estrangeiras. Qualquer pessoa que realize um breve estudo histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras compreenderá rapidamente que a procura por um processo perfeito foi durante muito tempo uma obsessão.

Deste modo destaca-se que por um lado a Abordagem Tradicional de acordo com a literatura é avaliada como sendo uma das primeiras a ser conhecida no ensino de línguas estrangeiras. Sem deixar de destacar que a ênfase era antigamente conhecida como Método Clássico, fundamentado no ensino do Latim ou Grego. Seu foco eram as regras gramaticais, a memorização de vocabulário, muitas conjugações, tradução e leitura de textos e exercícios escritos. Quando se chegou ao século XIX, este Método Clássico passou a ser conhecido como o Método da Gramática e Tradução, tendo como suas principais características: aulas ensinadas na língua materna com pouco uso ativo da língua alvo, portanto eram exercícios fundamentados em regras gramaticais, apresentando ênfase na gramática e deste modo nenhuma atenção era dada à pronúncia o que era muito ruim. (Moraes, 2011)

Conseqüentemente de acordo com a literatura destaca-se que como já mencionado o Método Tradicional ou Método de Gramática e Tradução (The Grammar Translation Method) é avaliado como sendo o método mais antigo sobre os quais se há alguma notícia. Este também é conhecido como Método Clássico, uma vez que foi utilizado para ensinar as línguas clássicas, o Grego e o Latim. Nesse momento, o foco era os estudos de obras literárias de grandes escritores e pensadores como Virgílio, Cícero, Platão, Sócrates e Homero, as quais os estudiosos preferiam estudar no original (Oliveira, 2014)

Mas por outro lado pode-se dizer que de certa forma mesmo o método tradicional sendo o mais antigo considera-se que uma das dificuldades e preocupações quanto à língua inglesa ainda está relacionada ao ensino de gramática, pois este é na maioria das vezes

associado à memorização de regras com o intuito de aplicá-las em exercícios, tendo assim, o único objetivo para praticar estruturas linguísticas. Portanto, neste contexto, questiona-se muito a utilidade do conhecimento da gramática, e de acordo com Paiva e Figueiredo (2005), ao mesmo tempo existe uma indagação se a gramática que se ensina, pode contribuir para que os aprendizes aprendam a língua de forma significativa, isto é, algo que tenha a ver com o universo dos alunos, que faça com que eles produzam língua, em vez de somente reproduzi-la.

Vale lembrar que o Método Tradicional no decorrer dos tempos possui como foco principal o desenvolvimento da habilidade de leitura sendo utilizada para isso a tradução como embasamento. Além disso, por haver o foco no estudo de gramática, estruturas sintáticas e vocabulário, os alunos desenvolvem também a habilidade de escrita; mas não com um propósito comunicativo. Portanto, de acordo com (Oliveira, 2014, p. 77):

A tradução, fundamental para o método de gramática e tradução, tem implicações pedagógicas importantes. Uma delas é a falta de espaço para a prática da oralidade na sala de aula, já que a língua materna é usada pelo professor e pelos alunos.

Esse método de utilização da língua nativa durante o processo de transmissão do conhecimento pode contribuir para uma descontextualização da língua em sua função comunicativa e, portanto, colaborar com o insucesso da aquisição em sua forma integral.

Com entendimento semelhante torna-se importante destacar as definições acerca dos métodos de acordo com (Sant'anna et al. 2014, p.223) que assim enfatiza:

Método da Tradução e da Gramática (MTG): o nome deste método é bem explícito quanto ao seu funcionamento. Conhecido como o método mais antigo no ensino de língua estrangeira, visto que no contexto histórico da humanidade o ensino de línguas tem suas raízes bem distantes, este foi um dos métodos utilizados no Brasil. O método conhecido como MTG tem suas bases na tradução de textos e no estudo das regras gramaticais da língua estudada, ocorrendo uma comparação entre a língua materna e a língua estrangeira em estudo.

Nesse método são utilizadas regras gramaticais e listas de vocabulário que são trabalhados com os alunos por meio de um aprendizado mecânico, contanto com memorização e repetição. Com o passar dos anos o MTG começa a ser questionado por

especialistas da área de forma mais abrangente, pois houve uma insatisfação pelos resultados adquiridos e então surge outras formas de ensinar uma segunda língua.

Há também a abordagem oral, que controla o vocabulário aprendido pelos estudantes, conciliando tais vocabulários com as estruturas gramaticais ensinadas e organizando-as de acordo com possíveis situações em que o aluno possa se encontrar. Por outro lado, o método audiolingual (audiolingüismo), que surgiu nos Estados Unidos em resposta à explosão tecnológica e aos conflitos bélicos do início do século XX, baseia-se na teoria estruturalista da língua e na corrente behaviorista de aprendizado. Conforme o autor, ele tem por objetivo tornar o aluno fluente na língua, privilegiando a comunicação oral. Porém, a escrita ocupa uma posição secundária. O professor é visto como um modelo a ser seguido, e os estudantes participam da aula passivamente, retendo e repetindo as sentenças apresentadas por meio de exercícios de transformação e substituição.

Dentre os métodos alternativos ou métodos dos designers explicitados, encontra-se o Silent Way, do pesquisador egípcio Caleb Gattegno. Nele, o professor atua como um facilitador da aprendizagem. As aulas são centradas no estudante e no silenciamento do professor. Tal silenciamento, para Oliveira (2014), é a redução mais radical do tempo de fala já proposta por um método. Oliveira elucida que o método Suggestopedia (Reservopedia), proposto pelo psiquiatra e pesquisador búlgaro Georgi Lozanov, considera que a dificuldade inerente de aprender uma língua estrangeira é uma barreira psicológica. O termo é resultado da mistura de duas palavras: suggestology (sugestologia) e pedagogy (pedagogia). Já o sinônimo de Suggestopedia – Reservopedia – destaca seu objetivo: alcançar as reservas da mente. Dessa forma, a Suggestopedia foca nos elementos psicológicos e emocionais dos estudantes, na organização do ambiente da aprendizagem e, principalmente, na autoridade do professor.

O TPR ou Total Physical Response (Resposta Física Total), elaborado pelo psicólogo estadunidense James Asher, tem por característica fundamental o uso dos movimentos corporais como mecanismos de aprendizagem de línguas. Nesse método, o professor repete cada uma das sentenças fazendo mímica e usando objetos. Depois, ele as repete e os alunos fazem mímica junto com ele; em seguida, o docente as repete com os discentes, gesticulando em grupo e individualmente. Posteriormente, os alunos as repetem sem o professor, em grupo e também individualmente.

No CCL ou Community Language Learning (Aprendizagem comunitária da língua) – método criado pelo psicólogo e padre jesuíta Charles Curran – a ideia é que o estudante

vá se tornando cada vez mais independente do professor à medida que avance nos estudos. O professor encoraja os alunos a conversarem, usando a língua-alvo e a língua materna se não souberem algo, procurando, assim, evitar que se sintam ameaçados e ansiosos.

1.12.2 Abordagem comunicativa

A Abordagem Comunicativa (AC) surgiu entre o final da década de 1970 e início de 1980, com o papel de sanar todas essas lacunas deixadas pelos métodos anteriores.

Considera-se importante destacar que consiste em favorecer aos aprendizes o uso de formas apropriadas da língua para desenvolver as diferentes ações identificadas e incluídas no programa de ensino, dando menos ênfase à gramática. Por último, o ensino comunicativo consiste em fornecer aos alunos atividades envolvendo comunicação. Portanto ressalta-se que por um lado a perspectiva na abordagem comunicativa é que o professor seja pesquisador e aprendiz, com muita contribuição a oferecer em termos de conhecimentos e de habilidades apropriadas.

Dentre os métodos comunicativos, denominados abordagem, encontra-se a Abordagem natural (Natural approach), pautada nos seguintes princípios discutidos por Krashen (2014) o tempo da aula é primariamente dedicado a fornecer input (conjunto de informações lexicais e gramaticais que o aprendiz recebe do professor, dos colegas, do material didático e do meio ambiente em que se encontra) para a aquisição; o professor só fala a língua estrangeira na sala de aula e só corrige os erros dos alunos se eles atrapalharem seriamente a comunicação. A preocupação com os fatores afetivos é uma influência humanista. Nessa abordagem, a gramática pode ser incluída nas atividades para casa, pois não ocupa um lugar central. Dessa forma, seus objetivos são semânticos: baseiam-se na concepção de língua como instrumento de comunicação, ou seja, a comunicação é o que importa.

Na Abordagem comunicativa há três implicações pedagógicas importantes pautadas no syllabus (ementa) do curso e de como trabalhar esse conteúdo: entendimento funcional das estruturas gramaticais; pensar o ensino de línguas estrangeiras com propósitos comunicativos (a língua é interação social); pensar com cuidado nas atividades escolhidas para os alunos realizarem em sala de aula: desenvolver na estudante fluência e não apenas precisão (competência gramatical).

Já a Abordagem baseada em tarefas (Task-Based Learning) enfatiza o uso da língua como o principal elemento para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Seu pressuposto é que, por meio da fluência, origina-se a precisão. Com a estratégia deep-end, o professor designa uma tarefa para os alunos realizarem, usando os conhecimentos linguísticos e comunicativos que eles já possuem.

Outra abordagem, a Lexical, concebe a língua como um recurso pessoal e não como idealização abstrata. Para (Oliveira,2014), esse método, que utiliza as pesquisas da linguística de corpus como fonte de dados para a elaboração dos conteúdos programáticos dos cursos de línguas estrangeiras, minimiza a importância do contexto e maximiza o papel do contexto na aprendizagem dos itens lexicais. Assim sendo, as concepções teóricas dessa abordagem acerca da língua e da aprendizagem estão atreladas ao léxico e ao papel que ele desempenha na produção de sentidos na interação comunicativa.

Por fim, na Abordagem comunicativa intercultural, os componentes da competência comunicativa intercultural são: atitudes interculturais; conhecimentos que o indivíduo possui sobre os grupos sociais; habilidades de interpretação e de relação; habilidades de descoberta e de interação; e consciência crítica cultural. A dimensão intercultural no ensino das línguas estrangeiras visa desenvolver aprendizes que sejam falantes interculturais ou mediadores capazes de se engajar com complexidades e identidades múltiplas, evitando os estereótipos.

A abordagem comunicativa vem sendo avaliada como importante, pois considera a língua como instrumento essencial para a comunicação. Pois é preciso ter ciência que por um lado o conhecimento que o falante tem da língua que aprende não pode ser estabelecido somente de aspectos linguísticos (verbos, vocabulário, regras), mas ao mesmo tempo de regras sociais, culturais que regem essa mesma língua no ato de comunicação. Um ponto interessante é que na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, a qual requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da forma. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações inspiram as interações entre os indivíduos.

Nesta forma de ensino, não vale apenas saber somente o significado da palavra, mas seu devido uso em um contexto correto. O uso de roleplays, que é a dramatização de situações reais, faz com que o aluno se tornasse mais ativo, mais participativo, a interação aluno-aluno e professor-aluno ganha mais importância. O objetivo é simular situação reais de uso da língua para habilitar o aprendiz a utilizar a língua de forma efetiva na comunicação. Vale ressaltar que esse método, assim como todos os outros, apresenta falhas

que são duramente criticadas por alguns teóricos, porém atualmente é o método mais utilizado e considerado mais eficiente no aprendizado de uma segunda língua.

O objetivo central dessa abordagem é viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo. Sendo assim considera-se que de certa forma quando se utiliza a abordagem Comunicativa parte-se do pressuposto que para aprender a língua alvo, há necessidade de praticá-la constantemente, e que os processos comunicativos são mais importantes que as formas linguísticas, que por sua vez estão subordinadas ao significado. Portanto destaca-se que os objetivos necessitam estar de acordo com as necessidades dos aprendizes em termos tanto de habilidades funcionais como de objetivos linguísticos. Neste contexto torna-se relevante deixar claro que, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira baseada na Abordagem Comunicativa ressalta a necessidade de ir mais além da simples transmissão e aquisição de conhecimentos gramaticais, pois se tem como objetivo permitir ao aluno comunicar-se na língua estrangeira nas diversas situações comunicativas.

Conforme visão de Brown (2010), vale ressaltar que o professor que faz uso da Abordagem Comunicativa passa a ser avaliado como um mediador da aprendizagem; pois á partir disso consegue gerar condições efetivas de uso da língua e atua como um conselheiro dos aprendizes. Anima a cooperação entre os alunos e a comunicação entre eles por meio de atividades, jogos e dramatizações, entre outros, de forma que se preocupem não somente com o que dizer, mas como fazê-lo. Dessa maneira os contextos sociais e culturais ganham maior importância, assim como as interações do tipo aluno-aluno. Um ponto importante sobre esta abordagem é que com relação aos erros, o professor na maioria das vezes não corrige os alunos imediatamente, entretanto se utiliza dos erros como algo construtivo, retomados após as situações de prática em um segundo momento de produção ou uso da língua.

Considera-se desta forma que por um lado as características envolvidas na Abordagem Comunicativa acabam refletindo nitidamente com o amadurecimento da área de Ensino de Idiomas e tornam bem óbvias as razões do sucesso desta abordagem. Deste ponto de vista, pode-se dizer que este método advoga que o aluno deve aprender a se comunicar na língua estrangeira através de um processo de interação com outros alunos e com o professor. Ainda que aconteça em grande parte em sala de aula, o processo de aprendizagem da língua necessita estar voltado à preparação do aluno para lidar com

situações comunicativas na vida real. Para isso não se pode esquecer que, o uso de materiais autênticos para esta abordagem é avaliado como sendo fundamental. (Davel, 2011)

Podemos concluir que cada método apresenta seus pontos positivos e negativos no ensino, não existindo um método perfeito ou completo cabe, dessa forma, ao professor, aproveitá-los da melhor maneira possível através de atividades, inclusive aproveitando os avanços tecnológicos, cujos recursos podem ser bastante proveitosos em sala de aula. Não é possível afirmar qual seja o melhor método, mas pode-se dizer que o cabe ao professor, independentemente do método, proporcionar ao aluno atividades envolventes e relacionadas com seus interesses, isto faz com que o aluno esteja cada vez interessado em retomar seus estudos e melhorar suas competências comunicativas em língua estrangeira.

1.13 A base do conhecimento na formação dos professores de Língua Inglesa: teoria + prática.

Depois de tudo que se observou até aqui neste tópico será tratado a propósito do lugar da Teoria e da Prática nos programas de formação de professores de língua inglesa. Ao refletir sobre a teoria e a prática na formação docente é necessário compreender a sua importância durante a formação do educador. E também buscar formas de efetivar a teoria adquirida na universidade na prática em sala de aula. Para isso o professor precisa salientar as teorias pedagógicas necessárias para socializá-las em sala de aula importando-se em contextualizá-las com a realidade dos discentes. Assim, a aprendizagem torna-se significativa para os integrantes do ato educativo quando professor, aluno e conhecimento vivenciam uma relação dialética no ensino, mediada pelo diálogo, criticidade e criatividade, interpostos em sala de aula.

Nesse contexto é de extrema importância que durante o processo de formação haja a construção de uma prática pedagógica que esteja totalmente integrada à aquisição da teoria, criando oportunidades para que o aluno possa experimentar e dialogar com seu conhecimento. Um modelo de formação de docentes bem assim como qualquer formação que desassocia a prática do contexto do ensino corre o eminente risco de formar profissionais incapazes para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais sofisticado e globalizado.

É através da prática que o professor pode ressignificar a teoria apreendida por ele durante a formação, também pode-se compreender os problemas vivenciados em sala de aula, e buscar a melhor forma de resolvê-los. Assim, teoria e prática se encontram no ato educativo, tornando-se práxis e sendo necessária a formação dos sujeitos como cidadãos e profissionais competentes.

É necessário ter ciência que a relação entre a teoria e a prática devem sempre estar presentes, pois “o papel da universidade na formação de profissionais é entendido como o de favorecer a aquisição de conhecimentos acumulados, mas falta a preocupação com a elaboração de elementos que deverão contribuir para a intervenção na realidade social” (Fávero, 2011, p. 69). Deste modo, considera-se que a teoria se apresenta como verdade única e a prática como se tivesse uma lógica própria, só que não se pode esquecer que ambas são independentes uma da outra. Essa intervenção que é abordada pelo autor é uma forma concreta de o aluno aplicar os conhecimentos e fazer com que a teoria recebida se transforma em conhecimento e dessa forma conseguir um impacto na realidade social.

Conforme defende Vieira-Abraão (2012, p.61), em cursos de formação inicial de professores de Língua inglesa é necessário “quebrar o ciclo de perpetuação de modelos, e o que se propõe na literatura é justamente trazer ao nível de consciência as experiências passadas”. A autora sugere que essa tomada de consciência seja sempre revivida em momentos de reflexão sobre as teorias de ensino e aprendizagem, com o intuito de auxiliar o aluno-professor na construção de suas próprias teorias que serão utilizadas em sua futura atividade profissional. Uma das formas que defendemos, para atingir esses objetivos, é a utilização de diários dialogados de aprendizagem como ferramenta para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas em cursos de formação inicial de professores.

Nesse contexto de formação inicial, é surpreendente que ainda se tenha uma visão que considere como fator de maior relevância, a transmissão de conhecimentos teóricos como norteadores da preparação de profissionais na área de ensino de línguas. É imprescindível que a formação seja pensada sob novos paradigmas que problematizem o foco do conhecimento na transmissão de conteúdo em detrimento da ação prática

Partindo desse pensamento os centros universitários devem se conectar de forma eficaz com o “chão da escola” para que possa inserir os futuros professores dentro do contexto da prática para que sejam capazes de resolver conflitos e refletir a respeito de seus próprios conhecimentos e também colaborar com os problemas educacionais.

Silva (2013) acrescenta que as disciplinas pedagógicas separam a formação teórica da prática sem problematizar o que é língua, o que é língua estrangeira e como se aprende ou adquire essa língua. Sob essa ótica, disciplinas como a psicologia, a sociologia, entre outras pertencentes à didática geral acabam desconsiderando as especificidades do aprendizado de língua estrangeira. Desse modo, a dicotomia que se estabelece entre teoria e prática, durante a formação universitária, não permite que o professor iniciante faça a fusão do trinômio: teoria informal, teoria formal e prática reflexiva.

Na concepção dialética, (Fávero, 2011, p. 69):

Teoria e prática são consideradas, na proposta curricular, o núcleo articulador da formação do profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável. A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é o ponto de partida e, também, de chegada.

Nesse aspecto a formação torna-se um círculo, cuja a partida e a chegada é a ação prática do professor na escola, portanto, desde o início do processo formativo deve haver uma ligação entre a realidade encontrada em determinado contexto e os aprofundamentos teóricos que guiam essa ação. Considera-se que uma boa forma para que isso aconteça seja através de projetos e resolução de questões práticas encontradas na escola e que estejam diretamente ligadas à área de formação do futuro professor.

É perceptível que há um problema quando o aluno ao receber as informações teóricas, não consegue traduzi-las em uma prática consciente. Esse problema acontece justamente porque ao conseguir terminar a graduação, o professor teve poucas ou insuficiente contato com a realidade e essa falha resulta justamente na falta de capacidade de o profissional conseguir traduzir o conhecimento adquirido na resolução dos problemas que estão presentes em sua prática.

Para pesquisadores como Almeida Filho (2013) e Vieira-Abrahão (2012), os professores não deveriam apenas aprender a utilizar o conhecimento teórico em apoio à sua prática. Eles deveriam também aprender a avaliar tal conhecimento de modo crítico. É interessante pensar que o modelo que se preocupa primeiramente com a teórica e depois com a prática pode ser invertido e se tornar uma alternativa surpreendente quando se deseja o engajamento uma vez que através da prática o profissional é estimulado a pensar e buscar o conhecimento teórico para resolver conflitos. Também é interessante pensar que um

aprendizado que adequa a teoria, prática e observação pode ter resultados satisfatórios nas chances de formar um profissional que esteja mais preparado para atuar após sua formação.

Em se tratando de teoria e prática conforme já apontado na pesquisa realizada por (Rausch e Schroeder , 2010, p.315):

É preciso avançar para uma concepção de pesquisa como uma investigação sistemática crítica e autocrítica que requer métodos apropriados visando ao avanço do conhecimento, e um entendimento de professor-pesquisador como aquele que pesquisa seus problemas do cotidiano docente visando ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos.

A pesquisa como concepção de um ato prático e sistêmico pode ajudar na resolução de questões que visam inserir o futuro professor em um modelo de formação no qual teoria e prática estejam totalmente associados. É interessante lembrar que todos os problemas podem ser investigados e a partir disso, discutidos a fim de formar um conhecimento, portanto, um modelo de formação que privilegie a pesquisa em detrimento de um ensino transmissivo pode colaborar para resolver a questão da teoria e prática na formação de professores.

Podemos nos referir a essa concepção na qual teoria e prática são trabalhados em momentos diferentes como técnico-racionalista, em que o professor é usuário, e não gerador, do conhecimento. Portanto pode-se dizer que de certo modo a geração desse conhecimento deve ocorrer, nos contextos acadêmicos de pesquisa. Nesse modelo teoria e prática são vistas como dissociadas, assumindo a teoria um papel de embasamento, enquanto que a prática se resume à ação técnica por parte do professor.

Outro ponto importante a ser mencionado é que o futuro professor necessita de uma formação sólida em sua profissão que seja capaz de organizar e ampliar os saberes que carrega consigo. Sendo assim, no entendimento de Tardif (2011, p. 54) o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Com entendimento parecido Freire (2013, p. 24) vem destacando em seus textos que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo”. Em outros termos, pode-se dizer que ambos os autores desejam destacar é que os saberes docentes são um misto das experiências do docente, isto é, tudo o que ele aprendeu durante sua vida nas diversas situações e um pouco de sua

prática. Portanto, seria muito importante a união entre teoria e prática pois esta pode garantir um ensino de qualidade, mas, para isso, a reflexão sobre a própria prática deve ser uma constante na labuta diária do profissional docente.

Vale salientar que a formação de professores é uma etapa da vida do sujeito no qual o qualifica de fato para o ato de ensinar. Destaca-se que a educação é válida quando transcende o ensino e se baseia no aprender, rompendo com a mera transmissão do conhecimento, e buscando através do ensino dialogado proporcionar aprendizagens significativas aos discentes. Desta forma, evidencia-se segundo Lima (2012, p. 39):

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério.

Nessa mesma linha de pensamento destaca-se o pensamento de (Batista, 2014, p.63) que, retomando os conceitos de Paulo Freire, destaca que:

Nenhuma formação ocorre de forma isolada, tampouco definitiva em um espaço de diferenças, quem forma se forma e re-forma ao formar [...] não só os indivíduos se formam entre si, mas também se formam a partir da própria prática, desde que reflitam sobre a mesma, reconhecendo que subjaz a ela uma teoria, uma visão de mundo, um ideário, uma crença.

A perspectiva de se formar na relação com o outro e na vivência com a comunidade, os professores pesquisados relatam a necessidade de conhecer para ensinar. A profissão docente torna-se significativa quando nos cursos de formação de professores os formandos vivenciam um processo contínuo de renovação, construção e busca de conhecimentos. Essa ressignificação da profissão docente ocorre partir da relação estabelecida pelo professor diante da teoria e da prática, ambas guiando suas ações em prol do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Desta forma a teoria e a prática tornam-se necessária durante todo o processo de formação do professor, pois ele será capacitado através de teorias que o auxiliará na prática educativa. Assim, quando o docente adentrar na sala de aula poderá recorrer às teorias estudadas, lembrar didáticas de professores anteriores ou até estratégias trabalhadas na universidade que facilitaram sua aprendizagem docente. Portanto, “a prática reflexiva e dialogada com a teoria estará sendo realizada através da pesquisa e dos seus desdobramentos”. (Lima, 2012, p. 91).

Nessa perspectiva compreende-se a prática de sala de aula vivenciada pelos docentes em formação como uma etapa de preparação para o exercício de sua profissão. Esta prática mediada por momentos de observação, aproximação com o espaço da escola e dos alunos, e pesquisa é que fazem do ato educativo uma práxis significativa para a formação do docente, e conseqüentemente, proporcionará uma formação de qualidade aos alunos que frequentam a escola.

A teoria é essencial para compreender a realidade que está inserida, mas essa compreensão se dará mediante a prática em sala de aula, quando o profissional irá confirmar de fato como acontecem as relações de ensino aprendizagem na escola. Nesse cenário o docente busca aplicar a teoria na prática, muitas vezes recorrem a ela como auxílio para resolver os problemas enfrentados em sala de aula, ou ainda buscar da melhor forma possível proporcionar uma educação de qualidade aos alunos.

Nesse caminho se posiciona (Freire, 1996, p.25) que nos coloca: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, a nosso ver, o ato de ensinar descontextualizado das práxis não transforma, assim, concordamos com este autor quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Portanto, é necessário acordar a discussão da teoria e da prática no curso de formação de professores e buscar efetivá-las no decorrer de sua vivência universitária. Assim, infere-se que a formação docente fundamentada nas práxis vai transformar a educação em um momento de reflexão, criticidade e criatividade proporcionada aos discentes nas escolas. Tendo em vista que o diálogo baseado em leituras será o mediador do processo ensino aprendizagem, e também possibilitará a formação de cidadãos autônomos.

No entanto, chamamos a atenção para o seguinte fato: a práxis é desejada, é necessária, visto que contribui para a emancipação de uma nova ordem social. Porém, apesar das propostas dos teóricos, entidades oficiais com competência no campo da educação e por professores e outros profissionais da educação, seu alcance político transformador tem sido insatisfatório diante das questões sociais e culturais da sociedade em geral.

Observou-se diante do que foi exposto até aqui que a base do conhecimento que foi construído durante a formação, conseqüentemente, não mais pode estar conectada ao modelo positivista-tecnista de transmissão, pois considera-se que nesse modelo não existe uma integração de teoria e prática. Sendo que, o conhecimento agora passa a ser visto como algo socialmente construído. É imprescindível que se possa refletir em como

criar uma melhor formação inicial de professores, com conteúdo que precisam ser cada dia mais relevantes, no tocante à prática e aos desafios que o professor poderá encontrar por isso os conteúdos necessitam estarem conectados as partes teóricas e prática e sendo assim torna-se relevante que sejam fornecidos as ferramentas necessárias que permitam ao futuro professor começar sua carreira profissional bem preparado, com uma atitude positiva e com autoconfiança.

2. MARCO METODOLÓGICO

Justificar uma investigação se trata primordialmente de expor as razões pelas quais se pretende realizá-la, haja vista que todas as pesquisas devem ser operacionalizadas com um propósito bem definido. Conforme Lakatos e Marconi (2011, p. 2.019), a justificativa da investigação “Consiste numa exposição sucinta, porém completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tomam importante a realização da pesquisa”. Nesse sentido, vamos explicar o porquê a investigação é relevante, quais são os benefícios que virão com o conhecimento obtido e o caminho percorrido para sua realização.

Começaremos, então, a relatar os procedimentos da pesquisa para oferecer aos leitores do estudo a possibilidade de avaliar seguramente as afirmações feitas pelo pesquisador. Para isso, será detalhada a metodologia da pesquisa abrangendo sua natureza, os objetivos propostos na investigação, o cronograma de execução, o contexto espacial e socioeconômico do estudo, os participantes, o desenho metodológico, as técnicas, instrumentos, época da coleta de dados, elaboração e validação dos instrumentos aplicados, os procedimentos adotados para coleta dos dados e as técnicas de análise e interpretação dos dados.

2.1 Fundamentação metodológica

Para melhor compreendermos o caminho metodológico da pesquisa temos que esclarecer o que é o método científico. Assim torna-se necessário, com o intuito de um melhor entendimento, o esclarecimento de alguns conceitos utilizados nesta tese, em especial o método, a metodologia e as técnicas de investigação.

É importante ressaltar que o conhecimento científico nasce a partir do senso comum e tem o objetivo de buscar a verdade e comprovar fatos através de etapas bem definidas e sistemáticas. Na visão de (Pereira, 2016 p.43) “A pesquisa científica pode ser entendida como uma atividade intelectual racional, apoiada em um método consistente, que busca encontrar soluções adequadas às necessidades do homem”. Essa compreensão nos auxiliou no processo de construção do desenho metodológico em si.

Podemos compreender a metodologia como o conjunto de processos utilizados para dirigir uma investigação de verdade dentro do campo da ciência com a finalidade de

alcançar um objetivo determinado pelo investigador. É a metodologia que aborda as principais regras para uma produção científica, fornecendo as técnicas e os instrumentos para satisfazer com qualidade a investigação.

Na compreensão de (Minayo,1994, p.22):

É a metodologia que explicita as opções teóricas essenciais, expõe as implicações do caminho adotado para compreender determinada prática e o homem em correlação com ela. Ao expor a metodologia que compõe determinado estudo, busca-se entregar o "caminho do pensamento" e a "execução exercida" na absorção da existência, e que se encontram intrinsecamente constituídos pelo olhar social de mundo veiculada pela abstração da qual o cientista se vale.

Já na visão de (Pereira, 2016 p. 31) “a metodologia é o estudo dos métodos. A sua finalidade é ajudar o pesquisador a compreender em termos mais amplos possíveis o processo de investigação científica”. Dessa forma, podemos afirmar que a metodologia inclui o estudo dos vários métodos aplicáveis, ou seja, os processos de conduzir cada projeto de investigação específico como esse estudo. Podemos dizer, então, que uma metodologia tem várias dimensões e um método constitui parte da metodologia de investigação e, portanto, a amplitude da metodologia de Investigação é mais abrangente que o método de investigação.

Na mesma linha de pensamento, (Minayo, 2008, p.44) define metodologia de forma abrangente e concomitante como:

(...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Portanto, ao falar de metodologia significa falar das escolhas políticas que alicerçam qualquer pretensão de investigação, não se restringindo somente as técnicas formais, nessa visão, a metodologia fala do como pesquisar. Mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e o entendimento que o

pesquisador fez do quadro teórico estudado. Fala de uma forma de trabalhar que se relaciona com as visões de mundo do investigador.

A metodologia para (Prodanov e Freitas, 2013, p. 14) “é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Desta forma, podemos ainda resumir o entendimento de metodologia a tudo aquilo que se realiza no trabalho de pesquisa.

Partindo agora para o entendimento de método, carecemos de rememorar o significado também de método científico que na visão de Gil (2008, p. 27), é “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se tingir o conhecimento”. Isso significa dizer que para atingir os fins que o pesquisador deseja, é necessário o uso do método que guiará os passos do investigador, esses procedimentos dependerão do objeto de estudo que é particular de cada investigação. É importante lembrar que para que seja realizada uma boa pesquisa, é necessário que o investigador siga os padrões do método científico.

Sobre o método científico (Severino, 2017, p. 128) aponta que:

O método científico é elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferencia-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos.

Para autores como Lakatos e Marconi (2011), o método é um conjunto de atividades sistêmicas que permitem alcançar um objetivo, traçando o caminho a ser percorrido, detectando erros e auxiliando a tomada de decisões do investigador. Por sua vez, Pereira (2016) entende o método como um roteiro ou os procedimentos e técnicas utilizadas para se alcançar um objetivo.

Vale ressaltar que em comum todos os autores defendem a ideia de que os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início ao fim o pensamento em etapas e traçam uma forma coerente e ordenada de proceder do investigador ao longo do processo para alcançar seu objetivo. Para Bunge (1975) o que caracteriza uma ciência é seu método, pois, para esse autor, onde não existe método científico, não existe ciência.

Também é válido mencionar o entendimento de (Pereira, 2016) que para realizar um trabalho de qualidade é necessária a utilização de métodos rigorosos para que seja possível que o investigador atinja um conhecimento objetivo e preciso. Dessa forma, o método pode ser aceito como uma sequência de operações realizadas conscientemente, um caminho, um modo sistemático que permite alcançar o objetivo final que é a produção de conhecimento.

É oportuno trazer o entendimento de técnica, que segundo (Pereira, 2016, p.34) define:

As técnicas de investigação são os procedimentos específicos por meio dos quais o pesquisador reúne e ordena os dados antes de submetê-los a operações lógicas ou estatísticas. As técnicas se referem aos elementos do método científico e não devem ser confundidas com o método em si. São exemplos de técnicas: realização de entrevista, aplicação de questionários, análise documental, entre outros.

As técnicas são os procedimentos operacionais concretos que servem de apoio prático para a realização das pesquisas e obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos adotados. A escolha das técnicas a serem utilizadas nesse estudo partiu do objetivo da pesquisa, da população envolvida, visando uma maior qualidade na coleta de dados, menor custo e maior eficiência.

Michel (2015, p. 81) define então técnicas de pesquisa, como “instrumentos utilizados para se coletar dados e informações em pesquisa de campo, que devem ser escolhidos e elaborados criteriosamente, visando à análise e explicação de aspectos teóricos estudados”. Ainda de acordo com o autor acima mencionado, é por meio das técnicas de pesquisa que as fontes de informação “falam”: “são, portanto, “ferramentas essenciais para a pesquisa e merecem todo o cuidado na sua elaboração, para garantir fidelidade, qualidade e completude dos resultados”.

Considerando a análise feita dos processos metodológicos e do método, os procedimentos constituídos deste estudo visaram narrar minuciosamente os passos percorridos e as ações desenvolvidas na pesquisa. Repensar o ensino é um processo que pode levar as mudanças na abordagem da formação acadêmica dos professores. Quando consideramos que os alunos do curso de licenciatura estão em um processo de formação, é pertinente a afirmação que sua prática seja constantemente confrontada, questionada e modificada. Essas ações são necessárias à atualização deste futuro profissional. Dentre as

práticas constantes no processo de formação acadêmica dos professores deve-se considerar a necessidade de se avaliar as experiências anteriores, buscarem-se a justificativa de certas ações e interpretar problemas que ocorrerem no cotidiano.

2.2 Problematização da pesquisa

É fato que vários problemas permeiam a formação de professores, dentre eles estão: o currículo, o distanciamento das disciplinas pedagógicas, a articulação entre teoria e prática, a relação entre ensino, pesquisa e extensão e até mesmo questões relacionadas ao paradigma reflexivo no ensino. Apesar de todas as tentativas em enfrentar esses problemas tanto por parte dos estudiosos quanto pelos próprios governantes, o fato é que muitos alunos-professores, por outro lado, questionam a verdadeira relação entre as teorias estudadas e discutidas durante o curso de formação e o preparo que as mesmas lhes proporcionarão para “enfrentar” uma sala de aula após a conclusão do curso. Evidencia-se, portanto, a dificuldade real de articular as teorias aprendidas e discutidas durante a formação com a prática da sala de aula.

Nesse sentido, faz-se importante ressaltar que a problemática que motivou a investigação pauta-se na formação inicial recebida na licenciatura dos professores de Língua Inglesa e suas implicações à prática docente. O surgimento dessa problemática justifica-se considerando que a acelerada transformação das sociedades modernas e, especialmente, a sua diversificação, têm levado os sistemas educativos a repensar a profissão docente, readaptando as competências que a definem e os processos de formação para essa profissão. A necessidade de inovar e progredir no sistema educativo estão cada vez mais evidentes e não se conseguirá sem o devido esforço de uma qualificação dos seus agentes, particularmente dos professores que servem, ou servirão ao sistema.

Partindo dessa problemática, foi que traçamos esta investigação sobre o perfil do Professor de Letras Língua Inglesa, abordando a questão da formação que estes sujeitos receberam na graduação e de que modo estabelece relação com suas práticas em sala de aula. Nesse viés, o presente estudo buscou responder à pergunta central de pesquisa: **Como as marcas da formação recebida pelos professores refletem na prática docente do idioma Inglês na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus-AM no ano de 2018?**

A partir do contexto apresentado, este estudo intitula-se “**Professor de Inglês: Sua formação e as implicações na prática docente**”. A proposta do trabalho é investigar a proposta de formação de professores, levando em consideração a identificação, a natureza e constituição das principais deficiências e eficiências encontradas no Curso de Letras Língua Inglesa que foi responsável pela formação dos professores envolvidos na pesquisa e traçar uma relação analítica com a atual prática desses docentes na sala de aula. Neste sentido, a natureza deste estudo é de carácter descritivo, transversal e com enfoque qualitativo.

2.3 Objetivos da pesquisa

Segundo Campoy (2016) os objetivos servem como guias, como um GPS da pesquisa e para Bernal (2010) os objetivos definem o rumo que uma pesquisa deve seguir.

O objetivo da pesquisa tem como finalidade responder ao problema exposto, neste caso apresento os objetivos desta investigação.

2.3.1 Objetivo Geral

Na tentativa de fornecer mais subsídios para o trabalho de formação, além de ampliar as reflexões acerca da prática docente do professor egresso, o objetivo geral desta pesquisa consiste em: analisar a formação recebida pelos professores de Língua Inglesa e suas implicações para a prática docente na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus-AM no ano de 2018.

2.3.2 Objetivos Específicos

- Avaliar o papel da formação inicial recebida pelos professores no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades e aquisição das competências profissionais.
- Compreender as concepções de ensino, princípios e as abordagens metodológicas que guiam a prática pedagógica dos profissionais.
- Examinar a atuação dos profissionais no exercício da docência e sua relação com a formação teórica recebida.

Figura 2. Os objetivos e as perguntas da investigação.

Objetivos Específicos	Alunos	Professores
<p>1. Avaliar o papel da formação inicial recebida pelos professores no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades e aquisição das competências profissionais.</p>	<hr/>	<p>1. Nesse contexto de ensino regular, qual o objetivo de ensinar Língua Inglesa? O que se ensina nessa disciplina?</p> <p>2. Suas concepções de ser professor mudaram desde sua formação superior? Se sim, Como?</p> <p>3. Quais competências são necessárias para ser um bom professor de Língua Inglesa?</p>
<p>2. Compreender as concepções de ensino, princípios e as abordagens metodológicas que guiam a prática pedagógica dos profissionais.</p>	<hr/>	<p>4. Quais as estratégias são utilizadas por você para garantir o aprimoramento da sua prática docente?</p> <p>5. Como as teorias de ensino-aprendizagem apresentadas durante sua formação impactam sua prática docente?</p> <p>6. Em seu planejamento, quais aspectos são relevantes para seleção dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas em sala?</p>
<p>3. Examinar a atuação dos profissionais no exercício da docência e sua relação com a formação teórica recebida.</p>	<p>1. Descreva como normalmente é sua aula de inglês.</p> <p>2. O que você acha mais interessante nas suas aulas de inglês?</p> <p>3. Em sua opinião, o que poderia ser mudado ou acrescentado nas aulas de inglês para torná-las mais atrativas, interessantes e proveitosas para que você possa realmente aprender a Língua Inglesa?</p>	<p>7. Sabe-se que o ensino de Língua Estrangeira Moderna nem sempre é valorizado nas escolas. Como você faz para que os alunos gostem, valorizem o ensino da Língua Inglesa?</p> <p>8. O que você percebe ser mais difícil para seus alunos? Como você, professor (a), faz para aprimorar o aprendizado de seus alunos?</p> <p>9. Quanto à prática discursiva. O que você faz para que os alunos se comuniquem aprimorem tal conhecimento?</p> <p>10. Como você acredita contribuir para a formação pessoal dos alunos?</p>

2.4 Cronograma da Pesquisa

O cronograma é a apresentação de uma sequência cronológica de eventos ao longo de um período traçado que permite ao leitor compreender rapidamente as relações temporais. No quadro se encontra o cronograma das fases orientadoras desta pesquisa estabelecendo um tempo aproximado para a realização das ações.

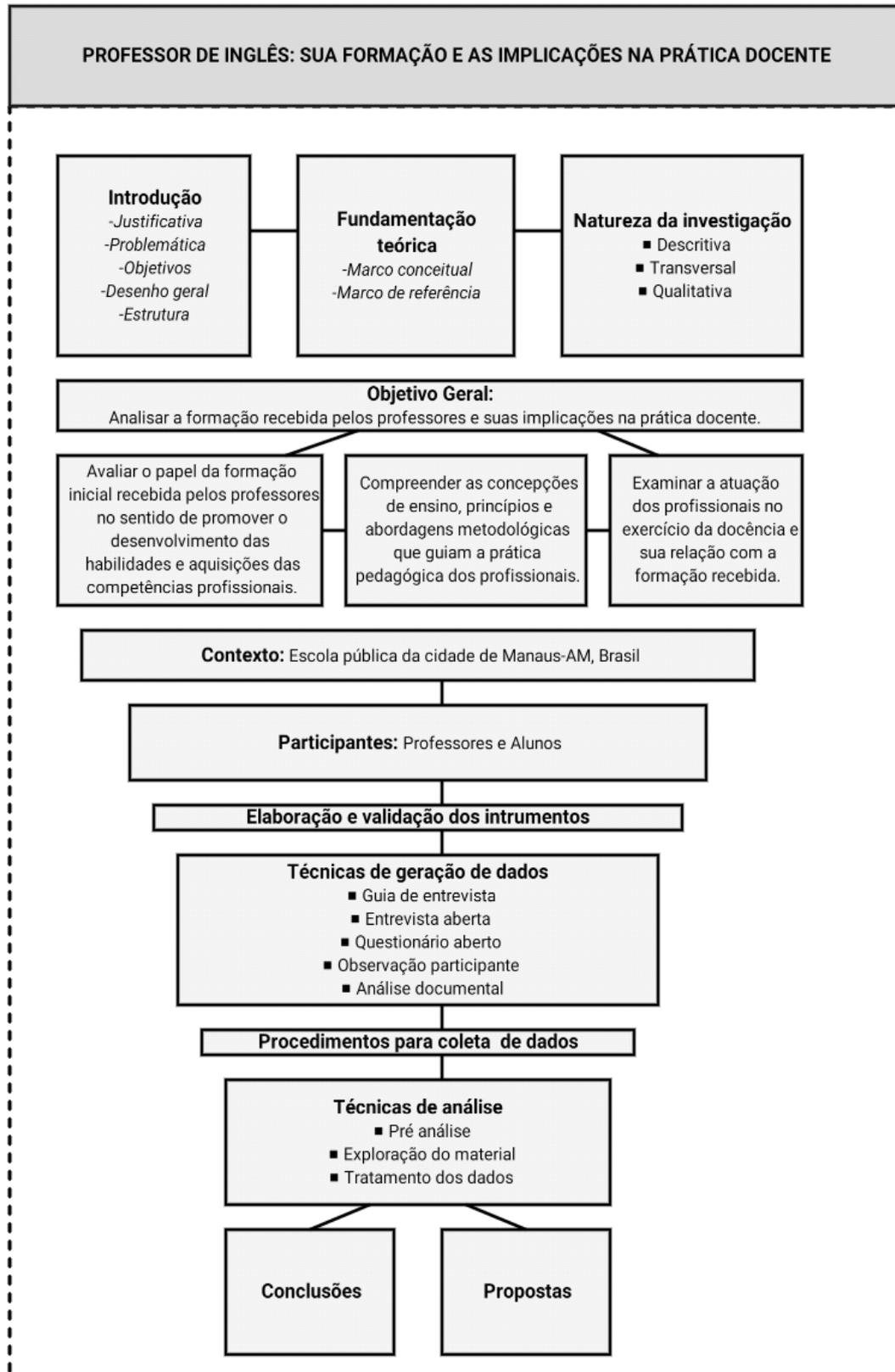
Podemos identificar que a primeira fase corresponde à criação do desenho da investigação, elaboração e validação dos instrumentos da pesquisa; a segunda fase na aplicação dos instrumentos e coletas de informações; e, por fim, a terceira fase corresponde a análise dos resultados e elaboração das conclusões.

Figura 3. Programação das ações.

Fase	Atividade	Duração	Período
Primeira Etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão Teórica. - Desenho da Investigação. - Elaboração de Instrumentos da coleta de dados. - Validação dos instrumentos. - Elaboração Final dos instrumentos. 	5 meses	De Fevereiro à Junho de 2018.
Segunda Etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação dos Instrumentos. - Coleta dos dados. - Processamento das informações. 	3 meses	De Julho de 2018 à Setembro de 2018.
Terceira Etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados. - Redação do informe final. -Elaboração de propostas 	4 meses	De Outubro de 2018 à Janeiro de 2019.

2.5 Desenho metodológico

Figura 4. Desenho metodológico.



Para a realização de uma pesquisa, temos que visualizar como a mesma será realizada através do desenho ou modelo que segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 154). O termo modelo significa o “plano ou estratégia concebido para obter a informação que se deseja”. Já para Gonzáles, Fernández e Camargo (2014, p. 43) “um desenho da pesquisa está determinado pelo tipo de investigação que se pretende realizar, e pela hipótese que se deseja verificar durante o processo”. Portanto, não há um modelo fixo que possa ser utilizado em todas as investigações.

O desenho metodológico, é uma relação clara e concisa de cada uma das etapas da investigação, trata-se de uma descrição do processo, são os passos que o investigador deve seguir para gerar informações científicas que o projeto requer. Portanto, é uma maneira particular que cada investigador organiza sua proposta de trabalho, dependendo do tipo de estudo que se pretende realizar.

Traçar um percurso de possa ser visualizado e seguido com etapas bem claras e previamente definidas contribui para que o pesquisador tenha consciência do caminho que deseja seguir para atingir os seus objetivos e, desta forma, minimizar as chances de desvios que podem prejudicar os resultados.

A pesquisa científica tem como finalidade investigar determinada situação com o intuito de descobrir respostas para a pergunta principal que é chamada de inquietude por alguns teóricos. Para tanto, é imprescindível a utilização da metodologia científica, que se resume na utilização de técnicas e processos metodológicos eficazes para uma boa elaboração de produção científica.

O desenho da pesquisa refere-se, portanto, à estratégia global que o pesquisador escolhe para dar conta do estudo de forma lógica e coerente, garantindo que o problema seja realmente abordado. Levando em consideração que o problema da pesquisa se baseia em conhecer e analisar a formação docente recebida pelos professores de Língua Inglesa, foi determinado que a natureza deste estudo fosse de carácter descritivo transversal e com enfoque qualitativo.

Esse estudo tem carácter descritivo visto que estudos dessa natureza têm um papel importante na pesquisa educacional. Eles aumentaram muito nosso conhecimento sobre o que acontece nas escolas uma vez que podem produzir dados ricos que levam a recomendações importantes.

A Pesquisa descritiva é usada para obter informações sobre o estado atual dos fenômenos e para descrever "o que acontece" com relação às condições de uma situação.

Então, o pesquisador se valerá de uma considerável quantidade de dados descritivos de situações, pessoas e dos ambientes, a partir de transcrições ou relatos dos envolvidos.

Para (Sampieri, Collado e Lucio, 2013, p.102):

Geralmente, a meta do pesquisador é descrever fenômenos, situações, contextos e eventos; ou seja, detalhar como são e se manifestam. Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como estas se relacionam.

É importante ressaltar que no entendimento do autor, a pesquisa com alcance descritivo não deve ir além de seu objetivo de informar, determinar e descrever fatos, objetos ou comunidades, então, o pesquisador não pretende relacionar dados de forma profunda, mas sim descrevê-lo com o intuito de compreender, analisar e informar.

O desenho de pesquisa descritiva é um método científico que envolve observar e descrever o comportamento de um sujeito sem influenciá-lo de qualquer forma. Uma grande vantagem é que ela representa o panorama geral destinado a dar algumas informações valiosas sobre uma situação ou grupo de pessoas para um conhecimento mais aprofundado. Por outro lado, não há como haver repetição e por isso mesmo os dados podem ser questionados.

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador, segundo (Prodanov e Freitas, 2013, p.52):

Apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática.

Segundo Sampieri et al. (2006, p. 109) o objetivo da pesquisa descritiva “consiste em descrever situações, acontecimentos e feitos, isto é, dizer como é e como se manifesta determinado fenômeno”. Neste sentido, a investigação propõe descrever a proposta da formação inicial recebida pelos professores da Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo e sua relação com a prática docente. Será detalhadamente registrado todo o processo pelo qual os participantes adquiriram as habilidades para ser um professor de Língua Inglesa.

Com o intuito de atender aos objetivos de uma pesquisa descritiva, o pesquisador apresentará uma descrição detalhada dos processos acima citados e, por fim, será exposto suas atitudes, opiniões e crenças.

Com relação a sua dimensão temporal optou-se pelo tipo transversal por ser mais apropriado para a pesquisa, pois nela, de acordo com (Sampieri, Collado e Lúcio, 2013, p. 170). Os pesquisadores “coletam dados em um só momento, em um tempo único. Seu propósito é descrever variáveis e analisar sua incidência e inter-relação em um momento determinado. É como tirar uma fotografia de algo que acontece”. Nesse sentido, esse estudo transversal tem o objetivo de identificar e confirmar uma relação entre dois fatores que são a formação recebida e a prática docente.

O método descritivo transversal se justifica perfeitamente nessa pesquisa, pois “o procedimento consiste em posicionar em uma ou diversas variáveis um grupo de pessoas ou outros seres vivos, objetos, situações, contextos, fenômenos, comunidades; e assim proporcionar sua descrição” Sampieri et al. (2013, p. 171). Desta forma, o estudo transversal realizado é de natureza descritiva observacional sendo que o objeto de interesse da pesquisa foi medido em ambiente natural, ou seja, a Escola de Tempo Integral Gilberto Mestrinho, sem intervenção do pesquisador, em que os próprios informantes, alunos, professores e coordenadores, respondem às entrevistas e questionário sobre seus comportamentos e atitudes para que o investigador fosse capaz de fazer inferências sobre as possíveis relações existentes entre a formação recebida pelos professores e sua prática docente, limitando-se a um momento específico que ocorreu no período letivo de 2018

Este estudo enquadra-se no domínio das Ciências Humanas e tem o interesse de saber mais acerca da uma realidade onde somos conduzidos a levantar algumas questões investigáveis que foram melhor respondidas através de uma abordagem qualitativa, pois com a realização desta pesquisa procurou-se compreender como ocorreu o processo de formação de professores nas duas universidades, pois conforme Sampieri et al. (2006, p. 10), essa abordagem “busca compreender seu fenômeno de estudo em seu ambiente usual (como as pessoas vivem, se comportam e atuam; o que pensam; quais são suas atitudes etc.)”. Ao invés de uma explicação baseada numa análise estatística.

Uma vez que o objetivo desta investigação é analisar a interação que ocorre entre os estudos teóricos recebidos pelos licenciados e a prática dos professores, consideramos a abordagem qualitativa a mais adequada, pois de acordo com (Creswell, 2014, p.49):

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores utilizam uma abordagem qualitativa da investigação.

A investigação qualitativa na visão de (Creswell, 2014), apresenta características essenciais: a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha dos dados; a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados; a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um quebra cabeças.

Ainda na visão de (Creswell, 2014) diferentemente de um modelo quantitativo de pesquisa, o qualitativo direciona seu foco no sentido da compreensão e da interpretação de um determinado processo ou fenômeno e não do produto e/ou do resultado finalizado de certo fenômeno ou conjunto de fenômenos associados a esse processo. Assim, o investigador foca na compreensão e na interpretação do processo que observa e tende a realizar uma coleta de dados de maneira indutiva.

Na investigação qualitativa, (Creswell, 2014) nos aponta que o pesquisador que interpreta os dados não é neutro e imparcial, pois não busca uma verdade absoluta que deseja comprovar ou refutar por meio de suas experiências. O ambiente natural e a atuação do investigador são imprescindíveis para a compreensão e a interpretação do fenômeno observado. O pesquisador recolhe os dados por meio de uma observação direta dos fenômenos ocorridos em uma determinada realidade e, posteriormente, formula questões interpretativas sobre o que foi observado. Neste ponto, nos valem dessa proposta, uma vez que interessou-nos proceder à coleta de dados e priorizar um tratamento descritivo, interpretativo e prioritariamente qualitativo.

O presente estudo teve como campo de coleta de dados salas de aula das três séries do ensino médio de uma escola com a presença de professores participantes e dos estudantes da última série do ensino médio, nas quais o pesquisador permaneceu por quatro semanas. O pesquisador reuniu informações estando de forma próxima aos investigados, falando diretamente com as pessoas que estiveram envolvidas para desvendar como elas se comportavam em seu ambiente natural.

O pesquisador foi um instrumento-chave já que os instrumentos utilizados na investigação foram desenvolvidos pelo próprio investigador, gerando uma pesquisa que tem caráter pessoal e visão qualitativa do investigador e com preocupação não somente no resultado final, mas também em todo o processo para que fosse possível a geração de dados de forma fidedigna.

Vale ressaltar que neste estudo o pesquisador não buscou relatar uma verdade absoluta ou uma conclusão definitiva sobre a formação dos professores em questão, mas sim procedeu com a observação do fenômeno baseada nas premissas que foram admitidas no início da investigação e gerou uma conclusão generalista para explicar como ocorreu essa formação docente recebida pelos participantes e desta forma, acreditamos colaborar com estudos posteriores.

Sendo uma pesquisa com enfoque qualitativo, deve-se ter uma atenção especial aos significados dos participantes que será obtida através do diálogo e na negociação dos significados que o pesquisador trás para a pesquisa e aqueles oriundos dos levantamentos sobre a realidade estudada, revelando as múltiplas perspectivas dos participantes da pesquisa e para isso deve buscar informações utilizando as mais variadas técnicas e coletando informações diretamente com os envolvidos.

Tratando-se do universo de ensino e aprendizagem de línguas, o procedimento adotado com enfoque qualitativo permite observar como determinadas crenças e atitudes dos professores e alunos são definidas e materializadas nas aulas de língua estrangeira e como podem ser relacionadas ao processo amplo e complexo de ensinar e de aprender línguas.

É notório que o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira é complexo e justamente para entender essa complexidade, precisamos não só examinar como a aprendizagem ocorre em geral ou quais fatores a afetam, mas também fornecer um exame e compreensão mais aprofundados dos aprendizes individuais e seus comportamentos e experiências. Dessa forma, a pesquisa qualitativa e descritiva justifica-se como bem adequada a esse estudo, considerando as práticas do ensino em sala de aula de língua estrangeira, onde a realização de pesquisa experimental rigidamente controlada seria dificilmente possível.

Por fim, a pesquisa qualitativa que se realizou neste trabalho propõe uma compreensão da formação inicial recebida pelos professores de Língua Inglesa e suas implicações nas práticas pedagógicas desses docentes. Nestas observações, foi feita uma

análise crítica dos currículos do curso de Letras Língua Inglesa e suas propostas de formação presente nas disciplinas. Por meio de uma investigação profunda e detalhada pode-se examinar como foi conduzida a prática dos professores, isto é, descrever e compreender como esses se inserem no processo da docência e como o processo de formação docente se define em um dado contexto institucional. Sendo assim, permitiu visualizar como são definidas ou não as relações entre o professor e a sua prática e, ainda, fomentar a reflexão acerca dessa mesma prática.

Em síntese, a definição da pesquisa como qualitativa deu-se pelo fato de apresentar características como: obtenção de dados descritivos; inserção direta do pesquisador no ambiente pesquisado; preocupação em retratar a perspectiva dos participante e maior ênfase no processo e não apenas no produto final. O interesse foi pesquisar a proposta de formação do curso de Letras responsável pela formação de professores de Língua Inglesa, a fim de compreendê-la e relacioná-la com a docência em ação. O objeto de análise foi a formação inicial do professor de Língua Inglesa no curso de licenciatura e de que modo essa formação atinge as práticas pedagógicas desse professor. O pesquisador é consciente que os dados foram recolhidos em casos individuais de formação de professores, não nos permitindo a generalização, porém foi uma forma de levantar hipóteses e produzir análises científicas sobre a problemática em questão.

2.6 Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa.

Atualmente, quando se fala em Amazônia, um dos primeiros temas abordados pelos participantes de debates é a necessidade de se preservar sua fauna, flora e toda a sua biodiversidade. No entanto, não são raras às vezes em que se esquece de que, sem a educação da população que nela vive/convivem, quaisquer medidas adotadas tenderão ao fracasso.

Situada na vasta e belíssima Amazônia brasileira, encontra-se a capital do Amazonas, Manaus, considerada o maior centro urbano e financeiro da região norte do Brasil devido concentrar um polo industrial com centenas de fábricas nacionais e internacionais. Também é a cidade amazonense mais populosa de toda Amazônia com um total mais de 2,1 milhões de habitantes.

Figura 5. Localização geográfica da cidade de Manaus.

Fonte: The New York Times, 2018

A capital do Amazonas é a cidade mais influente da Amazônia Ocidental, pois desenvolve influências significativas no comércio, na educação, nas finanças, na indústria, na mídia, em pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, nas tecnologias computacionais e industriais, no turismo, na piscicultura, na pecuária e no entretenimento. Localizada no centro da maior floresta tropical do mundo, é uma cidade histórica e portuária, que se situa na confluência dos rios Negro e Solimões. Devido essa peculiaridade por ser contemplada pela natureza amazônica, é uma das cidades brasileiras mais visitadas por turistas, o que a coloca como o décimo maior destino turístico do país.

Manaus possui o 7º maior PIB do Brasil, representando, isoladamente, 1,1% de todo o PIB brasileiro. De acordo com o ranking da Revista América Economia, a capital amazonense aparece como uma das 30 melhores cidades no ramo de negócios da América Latina, ficando à frente de capitais de países sul-americanos como Caracas, Assunção e Quito. É importante enfatizar que, no ano de 2017, Manaus foi selecionada para sediar jogos da Copa do Mundo, ficando escolhida entre as doze cidades-sede brasileiras. Também foi selecionada como uma das cinco subsedes das Olimpíadas Rio 2016.

No contexto educacional, o Relatório do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013 apresenta a capital do Amazonas com um resultado de 4,8 pontos para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), e 3,7 pontos para os anos finais do ensino fundamental - 6º ao 9º ano. Portanto, o município obteve a 14ª colocação entre as capitais brasileiras no que concerne às notas dos anos iniciais no IDEB, e quanto aos anos finais, a nota do exame do município ficou na 16ª colocação. Houve um aumento significativo no índice registrado pelo município desde a primeira avaliação, em 2005, até

a última, em 2013. No entanto, quando há uma comparação com as demais capitais da Região Norte, Manaus é superada por Palmas, Rio Branco e Boa Vista. Das escolas municipais de Manaus, a instituição escolar Professora Léa Alencar Antony foi a que u melhor apresentou resultado no IDEB, com 7,1 pontos totais (MEC,2013).

No ano de 2012, o município mantinha 723 escolas da educação básica, sendo 362 de municipais, 192 estaduais, 1 sob administração federal e 168 particulares. A capital do Amazonas sedia um dos doze Colégios Militares do Brasil, o Colégio Militar de Manaus, único do gênero na Região Norte. Também possui inúmeras universidades privadas, duas universidades públicas, além do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), voltado especificamente para o ensino técnico e superior.

À luz dos dados do IBGE, em 2012 o município possuía 15.290 professores na educação básica, sendo que, 11.755 ministram aulas para o ensino fundamental e 3.535 para o ensino médio. O número de matrículas de alunos na educação básica, nesse mesmo ano, tinha total de 458.545. Entre a população com 25 anos ou mais de idade, 10,97% havia completado o nível superior, 49,86% possuía o ensino médio completo, 65,76% tinha o ensino fundamental completo e 4,76% era analfabeta. A expectativa de anos de estudo no município era de 9,51 anos, pouco acima da média estadual (MEC,2013).

Na grande capital amazonense, situa-se o bairro denominado Educandos, também chamado de “Cidade Alta”. É nesse bairro se localiza a Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, local onde foi realizada esta pesquisa. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010, a população desse bairro era de 15.857 habitantes. O Educandos é margeado pela orla do Rio Negro e emoldurado por um calçadão denominado de Amarelinho, ponto turístico do bairro. O bairro concentra suas atividades financeiras e econômicas na Avenida Leopoldo Peres, gerando muitos empregos diretos e indiretos, além de renda para trabalhadores informais. Conta ainda com infraestrutura bem estruturada com agências bancárias, postos 24 horas, postos de gasolina, supermercado, lojas de eletrodomésticos, sapatarias, lojas de confecções, serviços de hotelaria e restaurantes. Em frente à igreja católica principal, localiza-se uma praça histórica que remete o bairro aos primeiros momentos de sua evolução urbana, além de até hoje servir de passeio público e ser o palco para as manifestações culturais realizadas no bairro. No setor cultural, o Educandos foi pioneiro na brincadeira do boi-bumbá: nomes como Luz de Guerra, Corre-Campo e Garanhão são conhecidos em todo o Estado como os mais tradicionais.

Na educação, a comunidade que habita o bairro conta com cinco escolas estaduais: Machado de Assis, Estelita Tapajós, Monteiro de Souza, Professora Diana Pinheiro e com a Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, além de uma escola particular chamada Novo Horizonte. O Educandos é visto como um bairro tradicional, margeado pelo rio Negro e próximo do centro da capital amazonense.

Figura 6. Imagem do Bairro Educandos.



Fonte: Google acesso em, 21/07/2018

2.6.1 Contextualização da escola.

Figura 7. Localização geográfica da escola.



Fonte: Google, 2018

A escola EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo tem o código INEP 13098497 e é uma escola Estadual do sistema básico de ensino. Está localizada na Av. Leopoldo Peres s/n ao lado do PAC do bairro Educandos na cidade de Manaus no estado do Amazonas na região Norte do Brasil.

Figura 8. Fachada da escola lócus da pesquisa.



Fonte: Seduc- Am

O EETI – Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo foi criado através do decreto número 30.028 de 07 de junho de 2010, inaugurado no dia 03 de agosto de 2010 pelo Governador Omar Abdel Aziz, tendo como gestora desde sua criação até os dias atuais a Professora Benedita Monteiro Braga. Iniciando suas atividades em agosto desse mesmo ano. O mesmo foi construído mediante a necessidade de criar escolas de tempo integral para atender as novas perspectivas da educação, sendo o 4º CETI no Estado do Amazonas, oferecendo o ensino de tempo integral para o 6º ao 9º do ensino fundamental II e ensino médio do ensino fundamental III, nos turnos matutino e vespertino. No turno noturno destinado para o EJA também para o ensino fundamental e ensino médio.

A escola recebeu este nome através de um decreto do Governador Omar Abdel Aziz no ano 2010, em homenagem ao ilustre professor, industrial, auditor fiscal e importante político do Estado do Amazonas que nasceu em Manaus no dia 23 de fevereiro de 1928, formado pelo Colégio Dom Bosco, Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo.

A instituição de ensino está posicionada num local estratégico, numa avenida que dá acesso às comunidades dos bairros: São Lázaro, Morro da Liberdade, Betânia, Colônia

Oliveira Machado, Crespo e Lagoa Verde, de outros da Zona Centro Sul da cidade. Mas, a sua clientela, em sua grande maioria, é formada por alunos oriundos da comunidade do bairro de Educandos.

Em 2010, com a implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral, a admissão para a entrada na escola passou a ser através de processo seletivo e do entorno, ou seja, num raio de 2 km da escola, no bairro de Educandos. Atualmente (maio de 2018) o EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, funciona em Tempo Integral com 24 (vinte e quatro) turmas, sendo 20 salas atendendo alunos do ensino fundamental II do 6º ao 9º ano com o total de 723 alunos matriculados e 04 (quatro) salas com o ensino médio com o total de 98 alunos matriculados, perfazendo um total 821 alunos. No período noturno, também com 24 salas na modalidade do EJA, sendo 01 sala disponibilizada para o Ensino Fundamental I com 29 alunos, 11 salas para o ensino fundamental II, com total de 355 alunos matriculados e 12 salas com o ensino médio com 390 alunos matriculados, totalizando 774 alunos ingressados através da Central de Matrículas. Em seu quadro de funcionários estão lotados 18 funcionários administrativos e 67 professores, sendo que 42 são do turno diurno e 25 do turno noturno.

A escola tem como visão transmitir um ensino de qualidade aos nossos jovens e adultos e ao mesmo tempo prepará-los para atuarem na sociedade de forma crítica e reflexiva, respeitando os valores socioculturais de cada sujeito da comunidade escolar em relação às práticas sociais. A missão é fornecer um ensino qualitativo, formando alunos/cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres capazes de atuar com competência no mundo do trabalho, com visão político-social, além de proporcionar a todos os nossos educandos um ambiente de respeito ao próximo e eficiência nos serviços públicos.

O principal objetivo da escola é oferecer ao educando um desenvolvimento amplo do ser humano, voltado para as suas capacidades cognitivas, sociais, afetivas, emocionais e espirituais, com isso motivando-o e efetivando a sua permanência na Escola, evitando a evasão escolar e garantindo a sua promoção e seu conseqüente avanço nos estudos e para isso a ação pedagógica está pautada no sócio interacionismo, baseado nos conhecimentos do interacionismo de Piaget e nas relações sociais de Vygotsky,

Uma das motivações para a escolha dessa instituição para a presente pesquisa é que a partir do ano de 2018 a Escola de Educação de Tempo Integral (EETI) Gilberto Mestrinho se transformou em uma escola bilíngüe de Língua Inglesa. A nova proposta de

ensino bilíngue da SEDUC-AM, cujo projeto piloto está sendo desenvolvido, inicialmente será oferecida apenas para os alunos da 1ª série do Ensino Médio. Além das disciplinas convencionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estão inseridas na área de Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, os alunos têm acesso à parte flexível, que inclui conversação em Língua Inglesa, bem como tópicos literários, aplicação, raciocínio lógico e resolução de problemas na língua alvo e são baseadas na Lei nº 13.415 do novo Ensino Médio.

2.7 Participantes da Pesquisa

A pesquisa qualitativa considera a cultura, a história e o contexto do fenômeno a ser investigado. Nessa abordagem, os participantes da investigação são reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimentos e o conhecimento “não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão” (González Rey, 2002, p. 35). E esses sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores. Todo trabalho de coleta de informação, deve observar que “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” (Minayo, 2008, p. 204) e por isso mesmo é tão rica e reveladora.

Considerando a relevância da participação dos sujeitos para essa investigação com objetivo de analisar as práticas dos professores que participaram do estudo com ênfase nas suas concepções de ensino, princípios e metodologia adotada e ainda fazendo relação com a formação recebida desses docentes no curso de licenciatura Língua Inglesa.

Nesse contexto, participaram diretamente desta investigação 3 (três) professores licenciados em Letras com Habilitação em Língua Inglesa da instituição que serviu como lócus da pesquisa e uma turma do terceiro ano do Ensino Médio composta por 45 (quarenta e cinco) alunos. O quadro abaixo demonstra os participantes selecionados e os critérios adotados.

Figura 9. Participantes da pesquisa.

Participantes da Pesquisa	Critérios
03 (três) professores	Todos os professores Licenciados em Letras – Inglês
45 (quarenta e cinco) alunos	Finalistas da única turma da 3ª série do Ensino Médio

2.7.1 Alunos

Participaram os 45 alunos. Para a seleção, foi adotado como critério que eles estivessem frequentando as aulas de inglês na 3ª série do Ensino Médio na instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa, isso porque a grande maioria deles estudou na instituição por muitos anos, além de terem sido alunos dos três professores participantes da pesquisa. Outro critério adotado para seleção dos discentes foi a relevância de possuírem maior grau de escolarização e, portanto, esse grupo de participantes pode responder com dados mais fidedignos a respeito da prática docente.

O grupo de alunos é composto por adolescente do ensino regular com idade entre 16 e 19 anos de idade, todos os alunos tem experiência mínima de 7 anos como aprendizes do idioma Inglês. Esse grupo de estudantes respondeu às 03 (três) questões do questionário aberto que pode ser encontrado no (apêndice 3) dando seus pareceres sobre a prática docente dos professores participantes com o objetivo de gerar dados para responder às perguntas investigativas. É importante sublinhar que nem todas as respostas dos discentes que participaram da investigação enunciadas no questionário foram apresentadas na análise e interpretação dos dados, haja vista que a seleção desses posicionamentos se deu à luz do pensamento de González Rey (2002) quando ressalta que os conhecimentos oriundos dos sujeitos não se legitimam pela quantidade, porém pela qualidade de suas expressões.

2.7.2 Professores

Os 03 (três) professores que participaram da investigação responderam 10 (dez) questões de uma entrevista aberta para que o pesquisador pudesse interpretar como a

formação universitária do professor de Língua Inglesa vem ocorrendo e como as marcas dessa formação se refletem em sua prática em sala de aula. Para a seleção foi adotado como critério que fossem professores formados em licenciatura em Letras e com Habilitação única em Língua Inglesa e que estivessem ministrando aulas de inglês no Ensino Médio na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, na cidade de Manaus-AM, no ano de 2018.

Entre os participantes estão P1 que é do sexo masculino, 39 anos de idade, graduado em 2006 em uma universidade particular e com mais de 10 anos de experiência no ensino do idioma no ensino regular na educação básica. P2 é do sexo feminino, 55 anos de idade, graduada em 2010 na mesma universidade particular do P1 e com experiência de mais de 10 anos no ensino regular e escolas de idiomas. P3 é do sexo masculino, 45 anos de idade, graduado em 2016 em uma universidade pública Federal e com experiência de 8 anos de ensino na rede regular de ensino.

Através das falas dos professores conseguimos compreender quais metodologias e princípios que fizeram parte do arcabouço teórico durante a formação e também foi possível examinar os procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula junto aos alunos, culminando na resposta à questão central da pesquisa.

É importante mencionar que a seleção de sujeitos nesta pesquisa que é qualitativa foi proposital, ou seja, os participantes foram selecionados de acordo com os critérios adequados para melhor informar as questões de pesquisa e melhorar a compreensão do fenômeno em estudo.

2.8 Técnicas, instrumentos e a época da coleta dos dados.

A coleta de dados é de fundamental importância para o sucesso da investigação, por constituírem-se no elemento comprobatório do levantamento teórico apresentado, além de possibilitar uma análise em campo e estimular reflexões sobre adequações ou não da teoria às realidades.

As escolhas das técnicas e instrumentos adequados são de vital importância, considerando que são através dessas técnicas e ferramentas que serão obtidas as informações que se pretenda investigar.

A fim de ampliarmos nosso conhecimento a respeito do tema em estudo, dada a grande complexidade do objeto de estudo e da dinamicidade do local da pesquisa, ou seja,

a escola, utilizamos diferentes fontes e estratégias de geração de dados. Com base nesta percepção, escolhemos algumas técnicas e instrumentos que nos pareceram interessantes na utilização da coleta de dados da presente investigação. São eles:

1) um guia de entrevista - que serviu de subsídio para o desenvolvimento da entrevista aberta junto aos professores que participaram da pesquisa, com intuito de recolher informações sobre as práticas pedagógicas desses professores e, posteriormente relacionar com sua formação inicial recebida na licenciatura em Língua Inglesa, identificando as implicações dessa formação nas aulas desses docentes.

2) uma entrevista aberta - aplicada aos professores participantes da investigação que objetivou compreender suas concepções de ensino, princípios e a metodologia adotada por eles em suas aulas de inglês.

3) um questionário aberto - aplicado aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo e as informações recolhidas possibilitaram compreender o exercício da docência dos professores que participaram da investigação na ótica dos estudantes, identificando os pontos positivos nas aulas ministradas e ainda possibilitando a elaboração de sugestões discentes para o fortalecimento do aprendizado da Língua Inglesa na escola.

4) Observação participante - que possibilitaram analisar a ação docente em sala de aula dos professores que participaram do estudo para relacionar com a formação teórica recebida no curso de licenciatura em Língua Inglesa.

5) Análise documental - que recolheu informações de duas matrizes curriculares do curso de Licenciatura de Letras Língua Inglesa de duas universidades de Manaus-AM. A partir da análise estabelecida, os dados coletados permitiram organizar as disciplinas propostas nesses currículos em 06 (seis) blocos de conhecimento: Bloco de Línguas, Bloco de Literaturas, Bloco de Formação Didático-Pedagógica, Bloco de Estágio Supervisionado, Bloco de Formação Geral e Bloco da Prática como componente curricular. Posteriormente, procuramos fazer relação desses blocos epistemológicos que serviram de arcabouço teórico-metodológico no curso de formação superior aos professores participantes da pesquisa com as práticas pedagógicas desses docentes.

É importante ressaltar que os instrumentos de coleta foram construídos de acordo com o tema, a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa. Assim, os dados gerados a partir de todas as técnicas acima mencionadas foram analisados/interpretados de forma integrada por meio da triangulação que significa “coletar

dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos” (Abdalla, M., Oliveira, L., Azevedo, C. e Gonzalez, R.,2018). Objetivando discriminar e esclarecer a utilização dos instrumentos de coleta de dados procedidos nesta pesquisa, a seguir é apresentado um quadro detalhando a aplicação dos mesmos fazendo relação com os objetivos específicos da investigação, as fontes de informação e o respectivo período de coleta.

Figura 10. Técnicas de coleta de dados.

Objetivos da Investigação	Fonte de Informação	Técnicas	Período de Coleta
Avaliar o papel da formação inicial recebida pelos professores no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades e aquisição das competências profissionais.	Professores	Análise documental: (Matrizes Curriculares)	Entre 09 e 13 de Julho de 2018.
Compreender as concepções de ensino, princípios e as abordagens metodológicas que guiam a prática pedagógica dos profissionais.	Professores	Entrevistas	Entre os dias 13 e 17 de Agosto de 2018.
Examinar a atuação dos profissionais no exercício da docência e sua relação com a formação teórica recebida.	Professores	Observação	Entre os meses de Julho e Setembro de 2018.
	Alunos	Questionários	No dia 30 de Setembro de 2018.

2.8.1 Guia de Entrevista

O guia de entrevista é uma ferramenta de investigação, que consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos na forma de perguntas ordenadas que devem ser respondidas pelo entrevistado.

Esse instrumento foi utilizado com o intuito de explorar os vários entrevistados de forma mais sistemática e abrangente, bem como manter a entrevista focada no objetivo desejado que é examinar o processo formativo e a prática docente. Tendo em conta os objetivos do estudo foi elaborado um guia destinado os professores de Língua Inglesa que pode ser encontrado no (Apêndice 2).

2.8.2 Entrevista aberta.

A entrevista conforme destaca Ludke e André (1986), é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na pesquisa qualitativa, sendo utilizada em quase todas os tipos de investigações científicas na área de ciências sociais, devendo atentar-se para a interação que permeia a entrevista que acontece entre o entrevistado e o entrevistador.

Nessa investigação foi utilizada uma entrevista aberta que é uma técnica que consiste em coletar informações dos sujeitos participantes. Foi considerado a utilização desse tipo de entrevista porque o entrevistador geralmente não sabe qual será o conteúdo da resposta, permitindo que o entrevistado se sinta livre para expressar seus pensamentos, sentimentos, experiências, conhecimentos, habilidades, ideias e preferências do participante.

De acordo com (Jamshed, 2014) são aquelas entrevistas em profundidade, onde os respondentes têm que responder questões abertas pré-definidas. O pesquisador não precisa seguir uma ordem fixa, o que permite que surjam assuntos não previstos pelo entrevistador já que o roteiro serve como um plano geral para os tópicos a serem abordados, ficando sob a responsabilidade do entrevistador aprofundar a entrevista, se for necessário.

Desta forma, a pesquisa teve como entrevistados exatamente os 3 (três) professores de Língua Inglesa que atuam na EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo e que se enquadram nos critérios da pesquisa. As perguntas seguiram o guia anteriormente mencionado (Apêndice 2).

2.8.3 Questionário aberto

No que tange a utilização do questionário cabe começar com algumas definições operacionais importantes para que seja fácil compreender a diferença entre a técnica de levantamento e o questionário. Para (O'Leary, 2014), levantamento é o processo pelo qual o pesquisador coleta dados através de um questionário para submeter a uma análise. Já o questionário é o próprio instrumento para coletar os dados primários (Cohen, 2011).

Então, compreende-se que um questionário é essencialmente uma ferramenta palpável e estruturada para coletar dados primários. Geralmente, é uma série de perguntas escritas para as quais os participantes devem fornecer as respostas para serem analisadas pelo investigador. Richardson (2017 p.210) colabora com essa ideia quando afirma que “O questionário pode ser definido como um instrumento de coleta de dados que inclui diversas questões escritas apresentadas a entrevistados com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, atitudes, aspectos sociodemográficos etc.”. Sendo a presente investigação de caráter qualitativo, Cresswell (2014) recomenda usar apenas perguntas abertas durante a elaboração, uma vez que elas são principalmente qualitativas.

Desse modo, o questionário foi elaborado exclusivamente com perguntas abertas que não fornecem opções para os participantes selecionar, em vez disso, eles responderam com suas próprias palavras, que representou ganho em oferecer uma ampla gama de respostas que ajudou a capturar a essência fenomenológica de suas falas, sem restringir ou determinar possíveis respostas, permitindo a liberdade de responder de acordo com seus posicionamentos e experiências, portanto, forneceu maiores informações.

Esse instrumento foi utilizado para coletar informações do grupo de 45 (quarenta e cinco) alunos participantes que cursaram o terceiro ano no Ensino Médio na EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo.

A escolha dessa ferramenta foi dada justamente pela praticidade com relação ao tempo e aos custos envolvidos na investigação visto que há uma grande quantidade de respondentes e os mesmos não possuem maturidade suficiente para a realização de uma entrevista ou grupo focal. Nesse sentido, foi elaborado um questionário contendo 3 perguntas abertas e que pode ser encontrado no (apêndice 3).

2.8.4 Observação participante.

Como parte da pesquisa de campo, a observação direta foi uma técnica adotada para realizar a coleta de dados, na qual o pesquisador conseguiu gerar informações diretamente dos participantes, porém sem a necessidade de solicitá-las aos mesmos. O principal intuito foi utilizar os sentidos e a curiosidade investigativa para conseguir captar aspectos mais sensíveis acerca do objeto de estudo. Lakatos e Marconi (2011, p. 208) colaboram com essa ideia quando afirmam que essa técnica:

Ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

A observação utilizada foi do tipo participante que no entendimento de Lakatos e Marconi (2011, p.211) consiste: “na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Por outro lado, no caso da presente investigação, o pesquisador optou por revelar sua verdadeira identidade e propósito para o grupo e pedir permissão para observar sem interferir nas atividades cotidianas do grupo.

Essa técnica foi utilizada para a observação e registro das aulas, além de ter sido escolhida na tentativa de inserir o pesquisador no ambiente que foi explorado. Portanto, o pesquisador participou das atividades pedagógicas de Língua Inglesa junto às três turmas do ensino médio que foram ministradas pelos participantes da pesquisa, a fim de captar as metodologias de ensino e comportamentos.

É importante salientar que a observação ocorreu sem uma grande preocupação com categorias pré-determinadas que possam limitar a visão do investigador sobre a prática de ensino do professor. No entanto, essa observação não aconteceu de qualquer forma ou sem planejamento prévio, já que o investigador tinha ciência sobre o que desejara observar e como proceder. Nessa direção, Lüdke e André (2005), ressaltam que a observação semiestruturada seja planejada e determinada com antecedência os aspectos inerentes sobre

“o quê” e “o como” observar. Portanto, foi elaborado um guia de observação para as aulas que pode ser visualizado no (apêndice 4).

Por meio dessas observações, o investigador identificou subjetivamente como ocorrera a abordagem de ensino, os caminhos metodológicos e as concepções de ensinar e aprender Língua Inglesa dos professores e quais relações com a formação recebida. Também registrou a descrição da frequência e duração dessas atividades / interações e outros fatores sutis, como atividades informais, não planejadas, significados simbólicos, comunicação não verbal, pistas físicas e o que deveria acontecer e o que não aconteceu.

Tais informações foram organizadas através do relatório de observação da pesquisa, disponível no (apêndice 5), descrevendo as observações realizadas no período entre Agosto e Setembro de 2018.

2.8.5 Análise documental

Em uma pesquisa qualitativa pode-se utilizar vários procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados, entre estes a pesquisa documental, pois os documentos constituem uma importante fonte de informação acerca do fenômeno estudado, “[...] seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke e André, 1986, p. 38). Conceituando a análise documental trazemos o entendimento de (Kripka, Scheller e Bonotto, 2015, p.58) que dizem:

A pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

A escolha dos documentos para a pesquisa se deu baseada no problema a que se busca uma resposta, portanto, foram utilizadas como fonte documental de pesquisa duas matrizes curriculares de duas universidades onde os professores graduados que participaram da investigação estudaram.

Tendo em vista o conceito de currículo que orienta nossa pesquisa, elegemos ainda como fontes documentais para o embasamento teórico do nosso estudo os seguintes parâmetros que orientam práticas pedagógicas de professores de Língua Inglesa: Diretrizes

Curriculares Nacionais dos cursos de Letras em Língua Estrangeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Língua Inglesa.

Figura 11. Documentos fontes de dados da pesquisa.

Nível curricular	Documento
Currículo prescrito	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras.
	Parâmetros curriculares Nacionais para a Educação Básica - Língua Inglesa
	Matrizes Curriculares do Curso de Letras Língua Inglesa das duas instituições Formadoras

No nível do currículo prescrito, listamos os documentos curriculares que visam organizar a formação docente e o ensino de Língua Inglesa na educação básica. Nosso objetivo foi traçar o perfil docente desejado pela administração pública, ou seja, definir o que se espera do professor de Língua Inglesa de acordo com esses documentos.

Destacamos nesse contexto as matrizes curriculares do curso de Letras Língua Inglesa das duas universidades onde os professores participantes da pesquisa estudaram a licenciatura. O intuito foi conhecer o perfil do futuro docente para sermos capazes de responder à pergunta investigativa: Como as marcas da formação recebida pelos professores refletem na prática docente do idioma Inglês na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus-AM no ano de 2018?

No primeiro momento, baseado nas duas matrizes curriculares, foi solicitado aos participantes que apresentassem seus certificados de conclusão do curso de Letras Língua Inglesa e seus históricos acadêmicos (anexo 1 e 2) para que o pesquisador identificasse os modelos de formação oferecidos pelas duas instituições de ensino superior e analisá-los individualmente e em conjunto para uma posterior discussão. Desta feita, foi efetuada uma análise da estrutura dos dois currículos oferecidos aos Professores participantes, para melhor compreender o peso atribuído às disciplinas relacionadas com a formação acadêmica. Também foram analisados a estrutura do curso de licenciatura Letras Língua Inglesa ao nível da sua duração e distribuição das disciplinas relacionadas com a formação cultural e científica dos conteúdos lecionados e *as disciplinas científicas de natureza educacional*.

Para efeitos de organização e análise, as disciplinas das duas matrizes curriculares analisadas foram subdivididas nos seguintes blocos epistemológicos:

1) Bloco de Línguas: compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Latina e Linguística.

2) Bloco de Literaturas: aglutina as disciplinas de Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Universal, Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana.

3) Bloco de formação didático-pedagógica: composto pelos componentes curriculares Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Didática Geral, e Legislação do Ensino Básico.

4) Bloco de Estágio Supervisionado: organizado pelas disciplinas Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio.

5) Bloco de Formação Geral: formado pelas disciplinas Metodologia da Pesquisa, Psicologia da Educação e Orientação Monográfica.

6) Bloco da Prática como componente curricular: embora este bloco apresente a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, não foi possível identificar nas duas matrizes curriculares analisadas a efetivação dessa disciplina de modo que atendesse às orientações estabelecidas na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Art. 12.

A análise documental constituiu-se em uma técnica valiosa para complementar as informações obtidas especialmente por meio de entrevistas, é importante observar que as matrizes curriculares se constituem como fontes estáveis de dados, estando à disposição para serem consultadas diversas vezes e por diferentes pesquisadores.

2.9 Elaboração e Validação dos Instrumentos

Sobre a validez dos instrumentos, Campoy (2016, p. 89) relata que “a respeito da validez das técnicas, se entende que a validação é um processo contínuo que inclui procedimentos diferentes para comprovar se um questionário mede o que disse realmente medir”. Nesse viés, a validade na pesquisa qualitativa pode ser compreendida como a adequação das ferramentas, processos e dados. Se a questão de pesquisa é válida para o resultado desejado, a escolha da metodologia é apropriada para responder à pergunta de pesquisa e confirmar se o design é válido para a metodologia.

Atentando para a elaboração das questões do questionário, entrevista aberta, do roteiro de observação participante e dos documentos analisados (matrizes curriculares), O'Leary (2014) chama atenção para problemas relacionados a questões de duplo sentido, ambiguidade ou tendenciosas. A fim de evitar esses problemas, os instrumentos utilizados na pesquisa foram submetidos a um processo de validação que ocorreu em três etapas:

A primeira etapa consistiu na elaboração do guia de entrevista, do questionário e do roteiro de observação participante que foram analisados por três professores doutores da área de Letras e/ou Educação com estudos sobre a docência e práticas pedagógicas e que possuem vasta experiência no campo de investigação científica. Esses orientadores julgaram a adequação e coerência entre as questões formuladas nos instrumentos de coleta e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas questões. Além disso, esses professores ainda avaliaram as duas matrizes curriculares estudadas com intuito de identificar as relações com os demais instrumentos de coleta de dados.

A segunda etapa consistiu na realização de um pré-teste dos instrumentos com intuito de verificar se atendiam as especificidades necessárias às correspondências dos objetivos específicos propostos na investigação. Richardson (2017, p. 217) afirma que essa fase “refere-se à aplicação prévia dos instrumentos que tem por objetivo revisar e direcionar aspectos da investigação”. O autor defende que “é recomendável que eles sejam selecionados entre pessoas com experiência no assunto pesquisado”. Pois, isso permite aos pesquisadores detectar as dificuldades práticas dos instrumentos e prepará-los para as dificuldades que podem surgir durante a aplicação dos instrumentos definitivos. Já para autores como Bell e Waters (2014), o pré-teste [...] serve para acompanhar a análise preliminar dos dados, a fim de garantir que seus métodos sejam eficazes, fazendo ajustes necessários. Seguindo essas orientações, o pesquisador submeteu o guia de entrevistas como pré-teste para 5 (cinco) colegas professores de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual e 10 (dez) questionários para os alunos que cursavam o último ano do Ensino Médio em uma das escolas da rede Estadual de Ensino do Amazonas. O objetivo foi exatamente testar esses dois instrumentos que seriam aplicados junto aos sujeitos participantes da investigação e, posteriormente (re) elaborar os mais pertinentes que se operacionalizaram nesta investigação.

Por fim, a última etapa consistiu na triangulação de dados que se efetivou no entrelaçamento dos instrumentos utilizados na pesquisa, permitindo aquisição de um olhar amplo do universo informacional e próximo da totalidade do fenômeno pesquisado.

As três etapas apresentadas serviram para aprimorar os instrumentos e garantir a validade dos dados coletados.

2.10 Procedimentos para Coleta dos Dados

Como mencionado e explicado anteriormente, foram utilizadas as seguintes técnicas de levantamento de dados: 1) um Guia de entrevista; 2) uma entrevista aberta; 3) questionário aberto; 4) observação participante; 5) análise documental.

Segundo (Leão, 2016, p.123): O momento da coleta e verificação de dados numa pesquisa:

É a fase propriamente dita da execução da pesquisa, na qual o pesquisador vai executar os procedimentos considerados adequados para o atingimento dos objetivos propostos, utilizando os instrumentos selecionados para esse fim.

A partir da definição do tema da investigação, da problemática e dos objetivos propostos - foi necessária a seleção dos participantes da pesquisa. Ao analisar as escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas, foram escolhidos como participantes os três professores que ministram aulas na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho e os quarenta e cinco alunos do último ano no Ensino Médio que frequentam a essa instituição de ensino. Então, o investigador elaborou uma carta de apresentação, contendo o título da pesquisa e os objetivos onde solicitou autorização para realizar a investigação. Esta carta foi deixada na diretoria da escola para ser apreciada pela Gestora da unidade escolar.

Em outro momento, o responsável pela pesquisa procurou a instituição com o objetivo de realizar contato pessoal com gestora e conhecer o resultado da solicitação feita anteriormente. Nesse mesmo encontro ocorreu a assinatura da carta de autorização, conforme (anexo 1). Mediante essa autorização concedida pela gestora, foram agendadas três reuniões, uma com os professores participantes, outra com os pais dos alunos e/ou responsáveis e a última com os próprios estudantes para explicar os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e também retirar possíveis dúvidas com relação à investigação.

Em seguida o pesquisador, dedicou tempo à elaboração dos instrumentos de pesquisa que, posteriormente, foram submetidos a duas etapas de validação anteriormente

mencionadas. Após verificar que os instrumentos elaborados estavam de acordo com os objetivos da pesquisa, passamos a desenvolver os procedimentos de coleta de dados que ora estão sendo narrados, considerando que essa descrição poderá ajudar outros investigadores a entender os passos seguidos com intuito de contribuir em seus estudos, tendo ciência que a pesquisa é um processo que deve ser cuidadosamente projetada e implementada.

A coleta de dados iniciou pela observação das aulas conforme cronograma estabelecido entre os participantes e o pesquisador. Nos dias e horários previamente estabelecidos, o pesquisador entrou na sala de aula do professor para observar apresentando-se aos discentes como professor, sem dar mais detalhes para não interferir no andamento das aulas. O pesquisador apenas registrou notas curtas no diário de campo a fim de minimizar o impacto causado pela sua presença no decorrer das aulas. Com esse instrumento, o pesquisador atendeu a um dos objetivos da pesquisa que foi averiguar como acontece a prática pedagógica dos professores de Língua Inglesa em sala de aula.

Paralelamente à observação das aulas, foi realizada análise das duas matrizes curriculares da formação inicial recebida pelos professores participantes da pesquisa no momento em que eram acadêmicos do curso de licenciatura Letras Língua Inglesa. A análise desses documentos objetivou a busca de subsídios para que fosse possível traçar o perfil do professor de Língua Inglesa que as duas universidades pretenderam formar e as implicações desse perfil na prática pedagógica dos docentes participantes da investigação.

Para a coleta de informações, junto ao grupo de professores², foram realizadas entrevistas abertas. A realização das entrevistas seguiu um cronograma estabelecido pelos próprios participantes de modo que não interferiu nas suas atividades diárias na escola. Foi acordado que as entrevistas teriam duração máxima de 30 minutos, seriam individuais e gravadas pelo smartphone do investigador para posterior análise. Foram abordadas, durante a entrevista, questões em relação à linguagem, formação inicial de professores, papel do

² Todos os momentos da aplicação dos instrumentos de pesquisa ocorreram no formato de abordagem e diálogo com os participantes, procurando respeitar os preceitos éticos da pesquisa designados na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que obedecem a normas e procedimentos éticos de investigações que envolvem seres humanos. Também destacamos que os momentos de aplicação dos instrumentos ocorram de modo tranquilo, onde cada participante se disponibilizou a responder às perguntas das entrevistas e do questionário com motivação, envolvimento e interesse pela pesquisa.

professor, ensino de inglês, matriz curricular do curso de Letras, o que é ser “bom professor”, boa aula, disciplinas de prática pedagógica, ensino e aprendizagem, dentre outras. As perguntas seguiram o guia anteriormente mencionado e que pode ser encontrado no (apêndice 2).

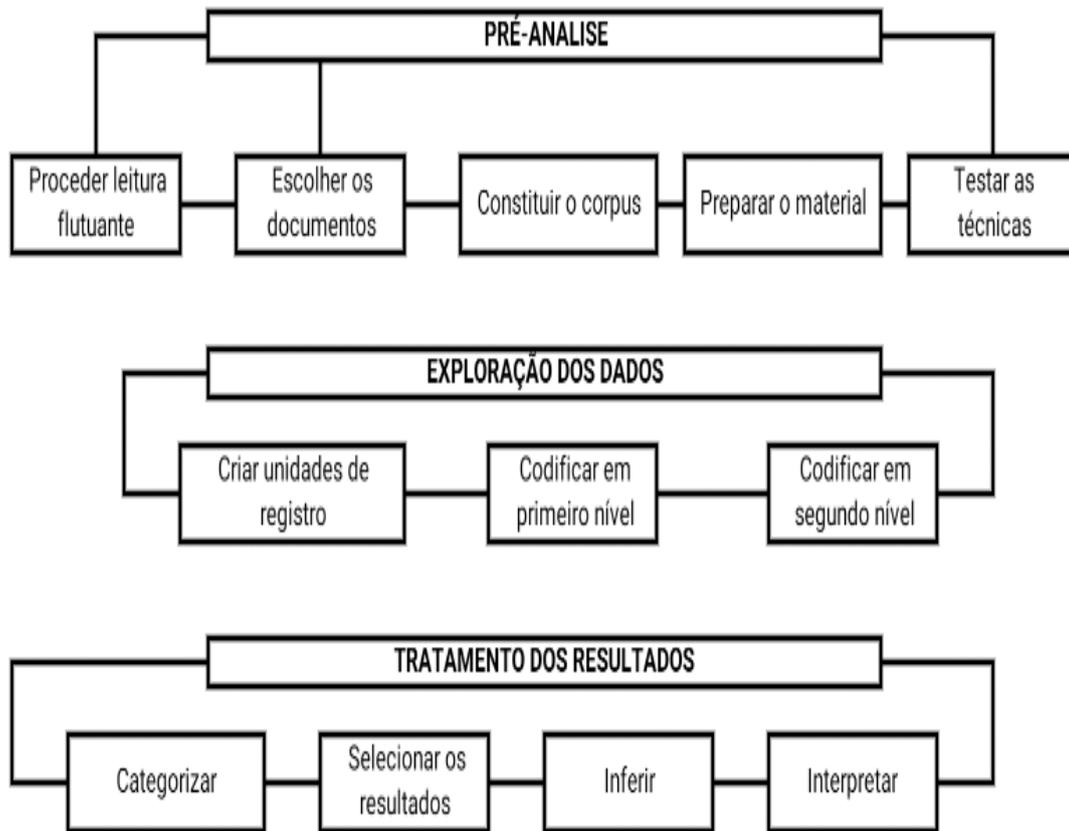
O terceiro momento da coleta de dados iniciou com a distribuição do questionário com perguntas abertas aos 45 (quarenta e cinco) alunos que participaram do estudo, o qual foi entregue de acordo com as orientações de Bell e Waters (2014), que sugerem que o instrumento deve ser entregue pessoalmente, pois permite ao pesquisador explicar o objetivo do estudo e isso certamente aumenta a probabilidade de receber mais questionários preenchidos no retorno. Dessa maneira, possibilitou que os entrevistados respondessem todas as perguntas do questionário.

Richardson (2017, p.217) colabora com esse procedimento ao dizer: “no contato direto, o pesquisador pode explicar e discutir os objetivos da pesquisa e do questionário, além de responder a dúvidas que os entrevistados tenham em certas perguntas”. Portanto, foi agendado junto à coordenação pedagógica e aos professores da turma da 3ª série do ensino médio uma data para os esclarecimentos e entrega do instrumento aos alunos participantes.

A fim de minimizar possíveis impactos causados na aplicação do questionário aos alunos, explicamos em reunião prévia a eles que suas identidades seriam resguardadas respeitando os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos e que o acesso aos dados será restrito ao investigador para que não houvesse resistência por parte dos discentes em colaborar com o estudo, além de ter sido dada a explicação sobre a importância e a confidencialidade dos dados.

2.11 Técnicas de análise e Interpretação dos Dados.

Figura 12. Esquema da análise e interpretação dos dados.



Fonte: Baseado em Bardin (2011, p. 102) e Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 492)

Conforme Gil (2008, p. 175):

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Dessa forma, todo o processo de organização deve se enveredar em meio ao problema elencado e os objetivos, falando o mesmo idioma, proporcionando respostas coerentes ao que foi pesquisado. Assim, conforme Lakatos e Marconi (2011, p. 167) análise “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”. De forma direta ou indireta os fatores devem se interligarem em meio ao

desenrolar da pesquisa. Porém, [...] enquanto interpretação dos dados é “a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos” (Lakatos e Marconi, 2011, p. 168).

Assim, a interpretação de dados é o momento de lapidação das respostas adquiridas no momento da entrevista, onde há a necessidade de uma destreza coerente com relação ao manuseio do que foi elencado para assim, dar respostas ao que foi pretendido alcançar. Estando “presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (Ludke e André, 1986, p. 45). Diante do divulgado pode-se concluir que a interpretação e análise expõe o real significado do material coletado com relação ao tema e aos seus objetivos propostos.

No entanto, como a presente pesquisa é qualitativa Dey (1993 apud Sampieri, Collado e Lucio, 2006, p. 489) ressalta que “a análise dos dados não está completamente determinada, mas sim, prefigurada, coreografada ou esboçada, ou seja, começa-se a efetuar sob um plano geral, entretanto, seu desenvolvimento vai sofrendo modificações de acordo com os resultados”. Dessa forma, esse momento é de sublime importância, pois existe toda uma logística empenhada e flexível que se ajusta mediante ao desenrolar dos fatos entrelaçando toda a pesquisa.

Assim, para que a análise não ocorresse de forma desordenada e sem um rigor científico e levando em consideração que o objetivo é analisar dados oriundos de entrevistas, questionários e observações, ou seja, fontes que produzem informações qualitativas, o presente estudo está fundamentado na proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence (Bardin, 2011) e articulado com o procedimento coreográfico ou desenho descrito por Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 492), pois essa associação potencializa a criatividade metodológica do pesquisador e permite novas descobertas por meio das diferentes possibilidades de codificação, possibilitando responder com maiores detalhes qualitativos as questões de pesquisa.

2.11.1 Pré-análise e revisão do material.

Trata-se de uma fase de organização dos dados. Guerra (2014) ressalta que todo material coletado nas pesquisas qualitativas deve ser primeiro preparado para que possa ser analisado. E essa organização tem o intuito de constituir o corpus da pesquisa. “O corpus

é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96).

Compor o corpus da pesquisa é tarefa bastante difícil em uma pesquisa qualitativa haja vista a enorme quantidade de dados que surgem no percorrer da investigação oriunda dos instrumentos utilizados. Para solucionar esses problemas foi realizada a leitura flutuante que é um primeiro contato com os dados com o objetivo de conhecê-los e separá-los de acordo com a importância para o estudo.

Também, nessa fase, foi constituído um esquema de trabalho para a análise dos dados de forma organizada e sequencial. Assim, foram adotados os seguintes passos: foi verificado se todos os dados foram revistos; se possuíam o registro as datas; se os dados foram compilados para assimilação, locais e tipos de contato com o objetivo de facilitar a identificação das unidades de análise e elaboração de um esquema para interpretá-las, resguardando o anonimato dos partícipes; definiu-se a metodologia para analisar as informações dos guias de entrevistas e observação participante (relatório) por meio dos objetivos e estratos; foi realizado o registro cotidiano das análises contendo as atividades realizadas, os problemas e resultados da análise, bem como comentários, ideias, e conclusões preliminares; foram definidas também as ferramentas tecnológicas e recursos aplicados para amparar a análise, como computador e programas analíticos; e por fim, foi determinado uma data e um período para que a análise fosse realizada.

2.11.2 Exploração do material

Após a organização de todo material coletado, foi realizada uma leitura superficial, partindo daí para uma ideia global de todo o conteúdo para conhecer as ideias principais dos textos e respostas dos questionários. Essas ideias principais constituíram os temas principais da análise. Nessa fase, o corpus estabelecido foi estudado mais profundamente, com o objetivo de estabelecer as unidades de registro.

Como assevera Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 494) nessa fase “codificam-se as unidades em categorias [...] a codificação implica classificar e, essencialmente, determinar unidade de análise para categorias de análise [...] os segmentos são as unidades de análises”. Assim, é preciso estar em harmonia com os dados coletados durante a pesquisa para ter uma maior precisão na codificação dos dados coletados.

Através dos procedimentos metodológicos aplicados, os registros escritos (questionários), entrevistas realizadas e observações constituídas nos encontros presenciais, o investigador precisou explorá-los buscando encontrar significados para a elaboração dos temas que, segundo Bardin (2011 p.105), “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Por isso, nesse momento foi consultado o constructo teórico que embasa a tese com o objetivo de definir os temas que serviram para a exploração do material. De uma forma clara e simples de compreender, a ideia básica dessa fase foi: codificar, classificar e categorizar as informações. As respostas serão escolhidas de acordo com os blocos temáticos, os quais estavam relacionados com os objetivos específicos, que seguem: Avaliar o papel da formação inicial recebida pelos professores no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades e aquisição das competências profissionais; Compreender as concepções de ensino, princípios e as abordagens metodológicas que guiam a prática pedagógica dos profissionais; Examinar a atuação dos profissionais no exercício da docência e sua relação com a formação teórica recebida.

Referente aos aspectos de anonimato e confidencialidade, vale ressaltar que os mesmos são muito próximos no processo de pesquisa sendo que o anonimato é a proteção da identidade de um participante da pesquisa e a confidencialidade é a guarda da informação obtida em confiança durante o curso da pesquisa, e como parte integrante do processo de codificação entendemos que garantir o anonimato e confidencialidade dos participantes são fundamentais para a realização de uma pesquisa social ética.

Desta forma, foi feito um esforço no sentido de garantir que os dados produzidos nesta investigação não possam ser rastreados, compartilhados e nem divulgados com os participantes da pesquisa, resguardando o que foi acordado e atendendo os preceitos éticos. Nessa tese foi utilizado um código contendo as iniciais do estrato ao qual o participante pertence que são P para professor e A para alunos. Essas iniciais foram seguidas de acordo com o quantitativo de participantes, como por exemplo: para os três Professores que participaram da pesquisa – P1, P2 e P3; para os quarenta e cinco alunos que participaram da investigação – A1, A2, A3... A45. O local da pesquisa trata-se de uma escola pública integrante do sistema estadual de Educação.

Esse procedimento de exploração do material visou garantir aspectos éticos da pesquisa e uma maior facilidade no processo de análise dos dados. Conforme o quadro abaixo:

Figura 13. Codificação dos Participantes.

Estratos	Rótulos alfanumérico
Professores	P1, P2, P3
Alunos	A1, A2, A3... A45

2.11.3 Tratamento dos resultados

Depois, como última etapa, organizamos a categorização, ou seja, expomos as categorias com base nas unidades de sentido identificadas anteriormente. Nessa etapa foram agrupados os dados considerando a parte comum existente entre eles.

Para (Moraes e Galiuzzi, 2013, p.155) categorizar é:

[...] dar ênfase a uma parte como modo de melhorar a compreensão do todo. Cada categoria de análise passa a constituir uma perspectiva de exame, um direcionamento do olhar dentro do todo [...], um esforço em cada vez mais atingir uma compreensão global dos fenômenos examinados.

Vale nesse momento trazer o entendimento de Sampieri et al. (2006, p. 504), que ressalva: nessa etapa da “pesquisa qualitativa é fundamental dar sentido a: descrições de cada categoria, [...] os significados de cada categoria [...], a presença de cada categoria e as relações entre categorias”. De forma a analisar e estruturar as informações recolhidas junto dos sujeitos, submetemos os protocolos escritos à técnica da Análise de Conteúdo, com os seguintes objetivos: estabelecer uma compreensão dos dados; responder às questões formuladas e desenvolver conhecimento acerca do tema estudado. Após a organização dos textos transcritos, procedemos a uma leitura flutuante, partindo daí para uma ideia global do conteúdo e ficando a conhecer as ideias principais dos textos.

Essas ideias principais vieram a constituir os temas principais da análise. Assim, procedemos às análises das entrevistas por grupos, ou seja, primeiramente foram analisados e relacionados os dados recolhidos dos professores e, finalmente, o mesmo procedimento para os dados recolhidos dos alunos.

Uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, procedemos à comunicação do resultado deste trabalho que está apresentado no

próximo capítulo. A descrição foi o primeiro momento desta comunicação, porém é importante ressaltar que uma boa análise de conteúdo não se limita à descrição e por isso é essencial que o investigador procure ir além, atingindo uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação (Moraes, 1999).

É importante lembrar que durante a interpretação dos dados, foi preciso voltar atentamente ao marco teórico, pertinente à investigação, pois eles deram o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação.

Assim fecha-se o processo de Análise de Conteúdo, lembrando que embora essas fases devam ser seguidas, há muitas variações na maneira de conduzi-las. (Bardin, 2011).

Dotado desta metodologia, o investigador foi capaz de analisar a formação dos professores participantes desta pesquisa e examinar suas práticas pedagógicas enquanto professores da educação básica.

3. RESULTADOS

No presente capítulo serão expostos e analisados os resultados da investigação sobre o Professor de Inglês: Sua formação e as implicações na prática docente na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus – AM no ano de 2018.

A metodologia utilizada, conforme descrita no capítulo anterior, deu suporte para caracterizar e detalhar o objeto de estudo da presente pesquisa, estando condizente com cada objetivo já referendado, nos quais possibilitaram interpretações e reflexões sobre o tema em questão.

Desta forma, o capítulo foi organizado em torno de três pontos principais: primeiramente o foco está na avaliação do papel da formação inicial recebida pelos professores no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades e aquisição das competências profissionais, sendo o primeiro objetivo deste estudo. Passamos, então, para a compreensão das concepções de ensino, princípios e as abordagens metodológicas que guiam a prática pedagógica dos profissionais, sendo o segundo objetivo específico desse estudo e, por fim, a análise da atuação dos profissionais no exercício da docência e sua relação com a formação teórica recebida através das observações realizadas para responder ao último objetivo da pesquisa.

No processo da análise, o caminho estabelecido seguiu o levantamento e confronto entre a teoria apresentada por autores renomados que abordam a formação de professores de Língua Inglesa e a prática dos docentes investigados com os seguintes passos:

a) os dados recolhidos de duas matrizes curriculares do curso de Licenciatura de Letras Língua Inglesa de duas universidades de Manaus-AM, os quais organizaram-se em blocos epistemológicos de acordo com as especificidades das diversas disciplinas propostas nos dois currículos. Nessa lógica, procuramos analisar a formação inicial recebida dos professores participantes da investigação, identificando como se deu o processo de desenvolvimento das habilidades e das competências docente. A partir da organização procedida e da análise estabelecida, foram concebidos os seguintes blocos de conhecimento:

- As matrizes curriculares do curso quanto ao Bloco de Línguas.
- As matrizes curriculares do curso quanto ao Bloco de literaturas.

- As matrizes curriculares do curso quanto ao bloco de formação didático-pedagógica.

- As matrizes curriculares do curso quanto ao Bloco de Estágio Supervisionado.

- As matrizes curriculares do curso quanto ao Bloco de Formação Geral.

- As matrizes curriculares do curso quanto à Prática como componente curricular.

b) o discurso das entrevistas abertas realizadas com os professores, o que resultou na análise e compreensão das concepções de ensino, princípios e procedimentos metodológicos que guiam a prática pedagógica dos docentes que participaram da pesquisa. Nessa direção, foram feitas dez perguntas a eles e estas se converteram em focos temáticos de análise, conforme apresentado:

- Objetivo do ensino da Língua Inglesa junto aos estudantes.

- As concepções referentes à “ser professor” adquiridas na graduação e as compreensões atuais.

- Competências necessárias para ser um bom professor.

- Estratégias adotadas para o aprimoramento da prática docente.

- As teorias de ensino-aprendizagem da graduação e suas influências na prática docente.

- O planejamento docente e seus aspectos relevantes.

- Estratégias adotadas para que os estudantes valorizem o ensino da Língua Inglesa.

- As dificuldades encontradas pelos estudantes na percepção dos professores e os meios utilizados no aprimoramento do aprendizado discente.

- A prática discursiva da Língua Inglesa: os recursos pedagógicos efetivados pelos professores para o aprimoramento.

- Meios que garantem contribuir na formação dos estudantes.

c) as observações realizadas durante o período entre os meses de Julho e Setembro de 2018 que permitiram examinar a atuação profissional dos professores que participaram do estudo estabelecendo relação com a formação teórica recebida no curso de licenciatura em Língua Inglesa. A análise e interpretação dos dados recolhidos dos momentos de observação da prática dos docentes se deu com enfoque nos seguintes contextos:

- Quanto ao planejamento e sequências didáticas.

- Quanto às abordagens e aos métodos de ensino.

- Quanto à competência linguístico-comunicativa.

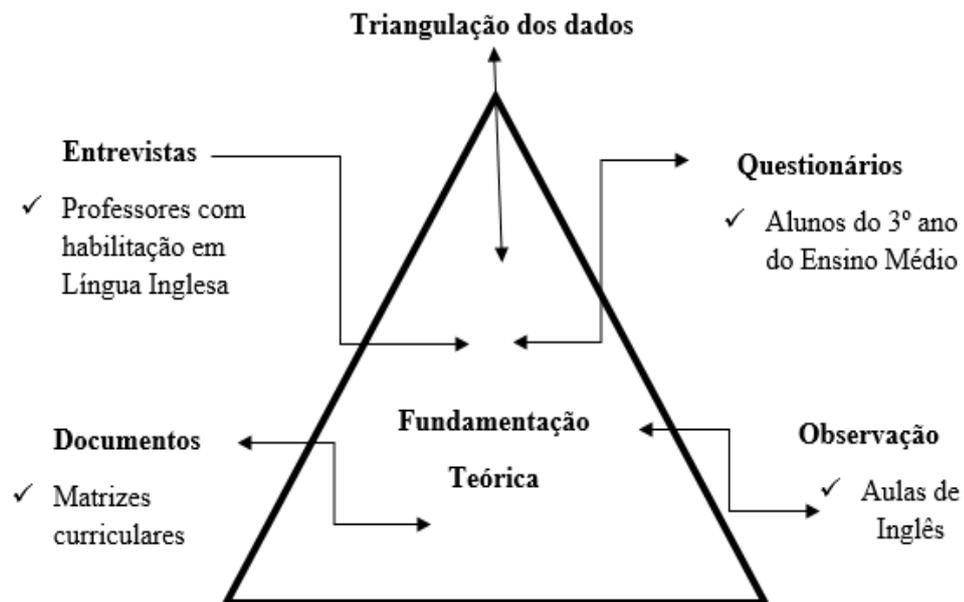
- Quanto aos recursos e tecnologias utilizados.

d) as informações dos questionários aplicados junto aos alunos que também possibilitou averiguar o exercício da docência dos professores que participaram da investigação relacionando-o com a formação recebida no curso de licenciatura em Língua Inglesa. A análise procedida ocorreu com ênfase nos seguintes tópicos:

- Como acontecem as aulas de inglês na visão dos alunos.
- Os pontos positivos nas aulas de inglês mencionados pelos alunos.
- As sugestões dos alunos sobre o aprendizado de Língua Inglesa na escola.

Tuzzo (2016) afirma que a complexidade do mundo moderno exige uma complexidade de metodologias capazes de considerar os olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser contemplado e, por diversas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo. Considerado o posicionamento deste autor, segue o modelo de triangulação das diferentes fontes de dados utilizadas na pesquisa:

Figura 14. Triangulação das técnicas de coleta de dados.



Elaborado pelo autor com base em Denzin e Lincoln (2005).

A partir dos dados coletados, analisados e embasados teoricamente por um referencial selecionado, buscou-se dar forma à pesquisa e responder à questão problema: **Como as marcas da formação recebida pelos professores refletem na prática docente**

do idioma Inglês na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus –AM no ano de 2018?

Nesse prisma, nos parágrafos seguintes apresentamos as tabulações e as análises da pesquisa de campo de acordo com os objetivos propostos.

3.1 O papel da formação inicial recebida pelos professores no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades e aquisição das competências profissionais.

Em recente publicação, Gatti (2016) afirma que a formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil não conseguiu se afastar de problemas antigos presentes nos processos formativos nas licenciaturas e nos cursos destinados a formar o professor para atuação no Ensino Básico. Segundo a autora, apesar dos avanços no que diz respeito às normativas e no aumento nos últimos anos da produção científica sobre o tema, permanecem nos currículos das licenciaturas questões que colocam em destaque a natureza das propostas formativas, bem como, ainda, dos conhecimentos e dos conteúdos fundamentais à formação do professor.

É possível afirmar que são levantadas questões como relação ao perfil profissional desejado para o docente da Educação Básica no País, as principais questões estão relacionadas com estruturas disciplinares fragmentadas dos currículos dos cursos entre os conhecimentos específicos do componente curricular a ensinar e os conhecimentos considerados didático-pedagógicos.

É importante lembrar que não podemos limitar a formação inicial de professores unicamente aos aspectos interligados ao âmbito do saber ensinar ou do domínio dos conhecimentos específicos do componente a lecionar. Nessa questão, os currículos de formação docente ganham centralidade.

Por currículo concebemos, com apoio em Sacristán (2013) a concepção que se reporta aos documentos curriculares oficiais, os quais são entendidos como discursos institucionalizados que servem, entre outras funções, para orientar os processos educativos em uma instituição formativa, assumindo também uma dimensão curricular, ou seja, de currículo. Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para essas graduações são amplas e a estruturação dos currículos fica a cargo de cada instituição formativa, procuramos obter, parcialmente, um panorama do que está sendo proposto como formação inicial docente nas duas Instituições de Educação Superior da cidade de Manaus-AM.

É a partir do currículo que se forma o profissional que é desejado, mas é também a partir do currículo que lacunas na formação do futuro professor de línguas são causadas. É ideal que bons planejadores e professores participem do processo de formação de currículos e que estejam cientes da “identificação do que profissionais eficientes realizam na sala de aula de forma a maximizar a aprendizagem do aluno”. (Vieira Abrahão, 2012, p.457). Portanto, este estudo, seguindo essa compreensão, objetiva apresentar uma análise sobre a formação inicial de professores de inglês da Educação Básica no curso de licenciatura.

A partir de uma pesquisa documental, foram estudadas a proposta de formação do curso de licenciatura em Língua Inglesa de duas matrizes curriculares de duas universidades de Manaus-AM, na modalidade presencial. O estudo focalizou na discussão e análise do quantitativo de horas e semestres letivos considerados para a formação inicial docente nos cursos, do mesmo modo, o tempo orientado à formação didático-pedagógica e os componentes curriculares ditos pedagógicos e seus conhecimentos e conteúdo. Vale salientar que além desses aspectos foi também possível caracterizar, a partir da investigação, a distribuição dos cursos por instituição formadora, bem como as áreas de formação das licenciaturas predominantes nas universidades pesquisadas.

Nessa ótica, o estudo focalizou a averiguação dos semestres letivos propostos nas matrizes curriculares, do mesmo modo, os aspectos inerentes à formação didático-pedagógica, os componentes curriculares e conteúdos descritos.

Com intuito de identificar as matrizes curriculares analisadas, bem como atender os preceitos éticos da pesquisa científica, iremos adotar as seguintes abreviaturas: MC1 e MC2. Faz-se importante observar que a análise procedida considerou e focou nos anos de formação de três docentes de Língua Inglesa que na época eram estudantes do curso de licenciatura, um em uma universidade pública e os outros dois na privada.

Os documentos curriculares MC1 e MC2 apresentam-se organizados periodicamente (por semestre) em matrizes curriculares. Porém, para efeito de compreensão dos contextos temáticos, agrupamos as disciplinas dos dois cursos em cinco pequenos blocos³: a) bloco de línguas; b) bloco de literaturas; c) bloco de formação didático-pedagógica; d) bloco de estágio supervisionado; e) bloco de formação geral; f) prática como componente curricular.

³ Os blocos organizados deram-se a partir das identificações temáticas que reuniram disciplinas que foram trabalhadas no percurso do processo de formação. Para isso, procuramos conhecer os objetivos de cada proposta ementária e, a partir dessa apropriação, tornou-se possível a organização supramencionada.

Figura 15. Blocos de análise das matrizes curriculares.

Posto isso, reafirmamos a necessidade de investigar as matrizes curriculares do curso de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, pois o instituído nos currículos possui um papel decisivo no profissional formado. A realidade encontrada favorece a abertura de reflexões acerca da formação proposta no curso analisado.

3.1.1 As matrizes curriculares quanto ao Bloco de Línguas.

Este bloco compreende as disciplinas referentes à Língua Portuguesa, à Língua Inglesa (as duas presentes nos quatro anos das estruturas curriculares das duas universidades), à Língua Latina (que se apresenta nos dois primeiros anos da MC1 e MC2) e à Linguística (presente nos três primeiros anos das duas instituições superiores de ensino).

A língua portuguesa apresenta suas delimitações já a partir de sua nomenclatura, com um estabelecimento pontual de quais conteúdos devem ser tratados a cada ano: Expressão Oral e Escrita e Compreensão de Texto, Morfossintaxe Aplicada ao Texto, Sintaxe da Frase ao Texto, Semântica e Estilística. A disciplina de Linguística apresenta-se nas matrizes curriculares como o estudo teórico de noções e conceitos. A língua Latina

aparece somente na MC1 que é mais antiga com carga horaria total de 120h, sendo dividida em 2 semestres letivos.

Quanto à Língua Inglesa, esta é organizada e composta pelas disciplinas: Língua Inglesa I, II, III e IV. No entanto, ressaltamos que essas disciplinas nas matrizes curriculares analisadas são muito similares, havendo proposta de trabalhar aspectos introdutórios e desenvolvimento das estruturas básicas da Língua Inglesa, além do estudo do vocabulário. Ademais, consideramos como ponto principal na proposta, o estudo dos “conhecimentos básicos de fonética e fonologia” no segundo ano da MC2. Esses conteúdos são desenvolvidos do segundo ao terceiro ano, onde ocorre um trabalho mais voltado para a fonética e a fonologia. No quarto ano, as ementas das duas matrizes curriculares indicam uma concentração no aspecto sintático da língua, em uma perspectiva de língua como estrutura.

Ao realizarmos uma análise comparativa das propostas presentes nas duas matrizes curriculares das duas universidades, destacam-se algumas semelhanças e diferenças no curso de Letras-Licenciatura em Língua Inglesa. No entanto, todas apresentam as literaturas de países de Língua Inglesa e da Língua Materna, o Português. Ademais, o curso de licenciatura nas duas universidades oferece em suas propostas curriculares disciplinas voltadas ao ensino, das quais destacamos o Estudo da Didática, Psicologia da Educação e Organização da Educação Brasileira.

Entretanto, observamos que tais disciplinas da área da Educação ou Psicologia não possuem o enfoque específico e necessário para a formação do professor de Linguagens, especialmente de uma Língua Estrangeira⁴. É importante salientar que, ao analisarmos as duas estruturas curriculares, identificamos serem poucas as disciplinas na área específica do curso, sendo elas: Língua Inglesa I, II, III e IV, Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (no entanto, presente somente na MC2) e o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

Ao analisarmos a MC1, fica claro que o conjunto de conhecimentos específicos da Língua Inglesa não abrange 50% da carga horária total do curso, variando entre 28% a 32%, ou seja, as demais disciplinas compõem mais de 60% da carga horária do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, sendo que grande parte dessas disciplinas são voltadas à Língua Portuguesa e suas literaturas.

⁴ Isso porque observamos que as propostas ementarias dessas disciplinas organizam-se com ênfase a possibilitar a produção de conhecimentos basilares com enfoque no campo genérico das áreas de atuação de cada uma delas.

Historicamente, Paiva (2003) questiona a distribuição e a definição da carga horária para as disciplinas de formação específicas do futuro professor de Língua Inglesa. Ele observa que a Língua Inglesa e suas respectivas literaturas nunca foi uma preocupação da legislação educacional vigente; diante dessa condição, o que tem visto normalmente é um acúmulo de disciplinas de Língua Portuguesa. Sob tal perspectiva, evidencia-se o conceito de uma formação generalista, pouco especializada e com o foco formativo mais baseado nos aspectos político-educacionais em detrimento do aspecto das competências linguísticas tão indispensáveis para uma boa formação de professores de Língua Inglesa.

A partir da abordagem do autor acima citado, é possível inferir que os currículos elaborados visam formar um profissional com ênfase basilar na língua e na linguística da língua materna, ou seja, um professor capaz de compreender o papel da Língua Portuguesa em sentido amplo, uma vez que disciplinas como linguística e sociolinguística possuem carga horária privilegiada em relação aos outros componentes curriculares. Porém, essa mesma preocupação não pode ser identificada com referência à Língua Inglesa, haja vista que nas duas matrizes curriculares analisadas, o quantitativo de disciplinas e conteúdos é menor que os trabalhados na Língua Portuguesa.

Isso pode ser facilmente visto nas duas matrizes curriculares analisadas, nas quais há uma disciplina denominada **Leitura, prática escrita e gramática intermediária da Língua Inglesa**. Como é notório, todas essas habilidades são condensadas em um único componente curricular com carga horária total de 80h. Outrossim, esse tipo de fusão acontece somente nas disciplinas voltadas ao ensino específico de Língua Inglesa, com também pode ser visto em disciplinas denominadas como **Oralidade e prática redacional em Língua Inglesa**, com total de 40h e **Prática oral e escrita da Língua Inglesa**, com total de 40h. O que se conclui é que essa associação de habilidades condensadas parece inadequada e pouco proveitosa, uma vez que a leitura e escrita são habilidades distintas e merecem ser trabalhadas com todas as suas especificidades de forma mais aprofundada.

Contudo, destaco que na MC2 (implementada em 2016 e atualmente em vigor) são apresentadas cargas horárias para os estudos específicos de Língua Inglesa, superior à MC1. Portanto, a MC2 destaca-se pela preocupação em oferecer um estudo mais aprofundado em LI aos seus acadêmicos, concentrando 53% da sua carga horária em disciplinas de conhecimentos específicos referentes à língua estrangeira.

Diante do quadro apresentado nas MC1 e MC2 é possível identificar que o número de horas destinado para o aprendizado da Língua Inglesa sofreu pequenas alterações entre

as duas universidades. No entanto, em uma conversa informal com os coordenadores do curso das duas universidades ficou notória a preocupação dessas instituições em proceder às adequações necessárias do curso às Diretrizes Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (DCN-LE), no sentido de ampliar a carga horária e, conseqüentemente, dá a devida importância às disciplinas específicas do curso, haja vista que a ausência de um percentual significativo no que tange às disciplinas de cunho específico pode ser, atualmente, caracterizado como um déficit dos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa.

Considerando o exposto, destaco, portanto, a carga horária reduzida destinada aos estudos linguísticos em LI, segundo dados desta análise, constituindo aproximadamente entre 20% e 30% da carga horária total da habilitação em LI. Sob tal perspectiva, evidencia-se o conceito de uma formação generalista, pouco especializada e com o foco formativo mais baseado nos aspectos político-educacionais em detrimento do aspecto das competências linguísticas tão indispensáveis para uma formação de boa qualidade para os professores de Inglês.

De acordo com as DCN-LE (2002), os profissionais em Letras devem ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais. Para melhorar esse quadro as universidades em estudo poderiam destinar parte desta carga horária que se concentra nos estudos de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas para outras disciplinas de cunho mais específico à formação do Professor de Língua Inglesa. Como exemplo, destacamos como possíveis disciplinas: o Inglês Instrumental (ESP) Didática de Língua Estrangeira, fonética da Língua Inglesa, entre outras.

É importante destacar que, dentre os componentes curriculares obrigatórios analisados nas duas matrizes curriculares, identificamos apenas 6 disciplinas: Didática, Psicologia da Educação, Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem, Organização da Educação Brasileira, Estágio Supervisionado e Metodologia. Essas disciplinas são destinadas ao ensino e aprendizagem de suas especificidades, das quais apenas as duas últimas são voltadas ao ensino de Inglês.

A partir das evidências postas e das análises tecidas, considero imprescindível que seja estabelecido um percentual de horas significativas a serem dedicadas ao ensino de Língua Inglesa, considerando que não deveria ser inferior a metade da carga horária prevista para esta licenciatura (1400 horas).

É fato que não se pode negar a importância que o estudo da Linguística e da Literatura possui para um estudante de Letras/LE, porém, muitas vezes as propostas das matrizes curriculares voltadas à formação de professores de Língua Inglesa sobrecarregam os alunos com outras disciplinas que diferem de suas especificidades, deixando uma lacuna na formação desses estudantes e futuros professores da língua estrangeira escolhida.

3.1.2 As matrizes curriculares quanto ao Bloco de Literaturas.

O bloco das Literaturas das duas universidades aglutina as disciplinas de Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Universal, Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana.

Ao analisarmos esse bloco, é possível identificar que a Língua Inglesa possui duas disciplinas específicas em sua área de atuação: Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana. A proposta de ensino dessas duas disciplinas visa desenvolver estudos literários referentes aos aspectos sociais, culturais, históricos, artísticos e emocionais dos britânicos e norte-americanos, fazendo análise dos processos históricos que situam o homem e sua existência, valores, evoluções, alterações de comportamento, etc.

Chama atenção o fato que a MC1 e MC2 apresentam uma quantidade significativamente maior de estudos literários voltados para a língua materna em detrimento da língua específica. Esse fato permite inferir que o aluno tende a sair das duas universidades investigadas sem produzirem conhecimentos basilares e necessários a respeito dos conteúdos literários da língua alvo, considerando que esses estudos poderiam auxiliar e estimular os discentes no que se refere à motivação de aprender uma segunda língua e todos os processos socioculturais que a envolvem.

Nesse viés, é importante salientar que o ensino de idiomas não deve se restringir à transmissão de funções linguísticas que habilitem o falante a decodificar e proferir frases comunicativas. Atualmente, após as contribuições de pensadores como Paulo Freire (2013), nota-se a necessidade de repensar a noção de ensino como uma forma de conduzir a um saber pontual, dilatando-a, ao invés disso, para um sentido mais abrangente, que contemple questões culturais e resvalem para princípios de cidadania e para que isso ocorra, é necessário que haja uma maior integração entre as disciplinas de cunho linguístico e as literaturas do idioma alvo.

3.1.3 As matrizes curriculares quanto ao Bloco de formação didático-pedagógica.

Verifica-se que as disciplinas didático-pedagógicas são trabalhadas a partir da segunda metade do curso nas duas universidades, por meio de cinco disciplinas: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Didática Geral, e Legislação do Ensino Básico.

A Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (MELI) visualizada somente na MC2 propõe-se trabalhar com a discussão de questões relativas ao ensino da LI como segunda língua e Língua Estrangeira. A disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa refere-se principalmente à Literatura em Língua Portuguesa, no entanto, observamos que esse conteúdo faz parte dos currículos da educação básica; já a disciplina de MELI não faz referência ao ensino de literatura. Por outro lado, faz-se importante notificar que as Metodologias do Ensino das Línguas supracitadas abordam visões teóricas e práticas do ensino da leitura e escrita, da avaliação e do uso e seleção de materiais didáticos.

Quanto à Didática Geral, esse componente curricular aborda questões voltadas ao planejamento e ao método de ensino e avaliação; porém em nenhum momento há relação com a didática do ensino de Língua Inglesa, considerando que tal articulação é necessária aos processos formativos dessa licenciatura. Concernente à Legislação do Ensino Básico, esta indica a abordagem dos aspectos estruturais e legais da educação básica, além de discorrer sobre as questões consideradas problemáticas na educação básica brasileira.

Como ponto positivo na análise deste bloco, podemos citar a disciplina Legislação do Ensino Básico, na qual são abordados os aspectos estruturais e legais da educação básica, além de discorrer sobre as questões consideradas problemáticas na educação básica brasileira. Por outro lado, considero relevante mencionar a ausência da disciplina de Educação de Jovens e Adultos; a falta dessa disciplina, na minha visão, é uma lacuna nos currículos analisados, pois o professor precisará lidar com essa modalidade especial da educação sem nem sequer ter passado por uma formação inicial adequada, o que resultará em consequências depreciativas em seu desempenho.

As licenciaturas, segundo Romanowski e Martins (2009), dão ênfase aos conhecimentos específicos e minimizam as disciplinas pedagógicas. Dentre outros aspectos, isso pode gerar grandes problemas, pois os alunos em formação ainda não têm maturidade acadêmica para compreender que a competência linguística nos idiomas por si só não é suficiente para que aconteça uma prática de ensino de idiomas realmente eficiente,

gerando uma lacuna na formação dos futuros profissionais e que provavelmente enfrentarão implicações na prática pedagógica.

3.1.4 As matrizes curriculares quanto ao Bloco de Estágio Supervisionado

Este bloco compreende duas disciplinas propostas de estágio supervisionado nas duas matrizes curriculares analisadas: Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio.

Nas ementas analisadas constam que os Estágios Supervisionados devem acontecer a partir da segunda metade do curso com carga horária mínima de 400h, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas – DCN (2002). Pode-se ainda observar que as estruturas curriculares propõem que os estágios sejam desenvolvidos em 4 semestres. A organização para a efetivação dessas disciplinas se dá do seguinte modo: os estágios se constituem em momentos de observação, co-regência e regência visando uma atuação mais próxima da realidade escolar, por meio da recolha de dados e da participação em atividades pedagógicas da escola.

Ao fazermos uma análise minuciosa nas duas estruturas curriculares, é possível identificar que antes da metade do curso não existe uma preocupação em inserir o aluno em seu futuro campo de atuação para conhecer com propriedade como ocorrem as práticas da licenciatura em Língua Inglesa em sala de aula, o que contribui para uma consequência tendenciosa de separar a dimensão prática da dimensão teórica.

Entendemos que o estágio se configura em um momento importante de aproximação entre o futuro profissional docente com a escola, com suas práticas pedagógicas e com seus protagonistas (professores e alunos). O período de atuação que faz parte da carga horária a ser cumprida durante a disciplina de estágio supervisionado tem como objetivo permitir que o acadêmico faça um primeiro contato com a realidade escolar, aproximando o estudante da licenciatura do contexto no qual ele atuará enquanto profissional. Nesse fio condutor de pensamento, (Almeida e Pimenta, 2014, p. 73) asseveram que:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de

trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Porém, não podemos conceber que a disciplina de estágio, realizada nos cursos de licenciatura, se resume a um momento prático específico de contato com a realidade em meio a um amontoado de teorias como utopia de ser capaz de formar um profissional docente pronto e acabado, munido de todos os conhecimentos, competências e habilidades necessárias para atuar em quaisquer contextos com os quais tenha contato durante sua atuação profissional. É evidente que os conhecimentos teóricos desenvolvidos no estágio juntamente com as diversas práticas planejadas devam se articular no intuito de contribuir significativamente com a práxis do futuro professor, no entanto, a experiência oriunda das experiências em ação - é um caminho norteador que auxilia e contribui de modo eficaz com as competências e habilidades docentes. Nesse sentido, inferimos que a prática do professor e a qualificação se constroem com processos que envolvem a formação universitária, as experiências da vida, as trocas de experiências com os pares, o ato das ações pedagógicas desenvolvidas no contexto do ambiente escolar e com os momentos de atualização e especialização continuada.

3.1.5 As matrizes curriculares quanto ao Bloco de Formação Geral.

Este bloco, concentrado no primeiro ano do curso de Licenciatura Língua Inglesa, apresenta as disciplinas referentes à formação geral⁵: Metodologia da Pesquisa, Psicologia da Educação. A disciplina de Psicologia da Educação volta-se ao ensino, por meio do estudo do desenvolvimento do ser humano, suas emoções, psicologia, afetividade, valores, educação e cultura.

3.1.6 As matrizes curriculares quanto à prática como componente curricular.

Em referência à prática como componente curricular, as indicações estabelecidas na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu Art. 12, indicam que:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

⁵ Compreendemos aqui como formação geral às disciplinas que, de modo genérico, se fazem presentes em todos os cursos de licenciatura.

§ 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.

A dimensão prática indicada na resolução supramencionada deve acontecer desde o primeiro ano no curso. No entanto, não foi possível identificar nas duas matrizes curriculares analisadas disciplinas que assegurassem as orientações definidas nessa resolução, principalmente componentes curriculares voltados à formação específica do professor de inglês, como também nas disciplinas que regem caráter de formação pedagógica, como é o caso do componente Prática de Ensino de Língua Inglesa. Nesse sentido, as matrizes curriculares do curso indicam a presença da prática como componente curricular de maneira reservada quase que exclusivamente somente a partir do segundo ano, através do estágio supervisionado.

Vale ressaltar que o desenvolvimento profissional do docente é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão. É na prática que o estudante da licenciatura tem a oportunidade de articular teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer diálogos efetivos entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional. Para Pimenta e Lima (2012, p. 55):

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola...

A prática, portanto, é considerada o momento em que as teorias estudadas pelos acadêmicos tornam-se significativas e são concretizadas através das ações implementadas. As licenciaturas, responsáveis pela formação docente no âmbito universitário, tratam a prática, muitas vezes, como um momento de reprodução de modelos e técnicas, não privilegiando conhecimentos e habilidades que possam ser úteis para que os profissionais docentes enfrentem os novos desafios que se apresentam cada vez mais complexos no contexto educacional.

3.2 Compreender as concepções de ensino, princípios e as abordagens metodológicas que guiam a prática pedagógica dos profissionais.

Como ensinamos e aprendemos uma língua estrangeira? Que podemos fazer para promover a aprendizagem e tornar o ensino mais eficaz? Essas são preocupações antigas e atuais de pesquisadores e professores, visto que o interesse pelo ensino e aprendizagem de uma nova língua sempre existiu.

Atualmente, conhecer uma língua estrangeira é primordial. Desta forma, é tarefa do professor, nos dias atuais, motivar seus alunos nesse processo de aprendizagem e incentivá-los a prosseguir os estudos da língua pela qual optaram, o que pode, a princípio, não ser uma tarefa fácil.

É importante ressaltar que tanto as concepções de língua e linguagem quanto as de ensino e aprendizagem diferem em suas interpretações de acordo com as correntes epistemológicas que as sustentam. Assim, faz-se importante esclarecer essas visões a fim de compreender como elas influenciaram e influenciam as práticas pedagógicas, mais especificamente, a prática de sala de aula de LE no contexto pesquisado.

Objetivando possibilitar um contínuo repensar das práticas de professores de Língua Inglesa, de modo a alcançar melhor os objetivos de ensino, a presente seção tem por finalidade apresentar a compreensão das concepções de ensino, bem como conhecer os princípios e as abordagens metodológicas que guiam as práticas pedagógicas dos professores que participaram da investigação. Nessa direção, procuraremos ainda quando se fizer pertinente, operacionalizar entrelaçamentos das propostas pedagógicas das duas matrizes curriculares que foram apresentadas no tópico anterior e organizadas em blocos de conhecimento com as narrativas dos professores de Língua Inglesa⁶ que participaram desta pesquisa.

⁶ Vale enfatizar que aqui nos referimos aos três Professores que participaram da pesquisa, ao mesmo tempo eles são egressos dos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa das duas universidades que foram analisadas as duas matrizes curriculares. As narrativas foram recolhidas através de entrevistas que ocorreram no formato de abordagem e diálogo com os participantes e sua aplicação procurou respeitar os preceitos éticos da pesquisa designados na Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que obedecem a normas e procedimentos éticos de investigações que envolvem seres humanos. Seguindo esses critérios, as entrevistas ocorreram do seguinte modo: a) primeiramente foi feito um agendamento com todos os participantes, com datas que buscavam atender a disponibilidade individual de cada um; b) cada entrevista aconteceu de modo tranquilo, onde cada participante respondeu às perguntas do roteiro com motivação, envolvimento e interesse pela pesquisa.

3.2.1 O olhar dos professores sobre o objetivo do ensino da Língua Inglesa na Educação Básica.

Com o intuito de conhecer o posicionamento dos professores participantes da investigação referente ao objetivo do ensino da Língua Inglesa junto aos estudantes, foi perguntado a eles: *Nesse contexto de ensino regular, qual o objetivo de ensinar Língua Inglesa?* – As respostas foram as seguintes:

O objetivo é que eles aprendam, né? A gente tem o objetivo de fazer o aluno se interessar mais pelo inglês. A gente observa que os alunos quase não se interessam, né? O objetivo é fazer com que eles aprendam para mais adiante eles entrarem no mercado de trabalho né? Porque o mercado de trabalho cobra muito né? (P1).

A gente parte do princípio de que isso vai ajudar muito eles no sentido da formação, tanto pessoal quanto profissional... porque eu acredito que o aluno que consiga se expressar na Língua Inglesa então ele com certeza ele terá mais oportunidades profissionais e na vida também como viajante do mundo porque as portas se abrirão com mais facilidade. Se ensina a estrutura gramatical né? Mas a gente não ensina só o verbo to be, aqui o verbo to be é como se fosse só o plano de fundo... a gente trabalha uma formação, uma preparação para o aluno se comunicar e agente usa essa gramática pra eles falarem fluentemente (P2).

É seguido um roteiro que é pedido no planejamento. A gente cumpre as classes gramaticais Substantivo, pronomes, verbos. O objetivo é que se faz necessário, o inglês é muito importante e principalmente depois da globalização, o inglês tornou-se cada vez mais necessário. O objetivo é as pessoas aprenderem porque quando a gente vai procurar emprego a primeira coisa que eles pedem é se você fala um pouco de inglês (P3).

As narrativas dos participantes permitem inferir que não há consenso entre os participantes sobre qual o objetivo da Língua Inglesa no ensino regular. O P1 menciona

que o principal objetivo é ajudar o aluno a entrar no mercado de trabalho. O P2 e o P3 também compreendem que o ensino da Língua Inglesa é uma ferramenta para o mercado de trabalho. No entanto, o P2 observa em sua fala sobre a relevância que a LI possui tanto para o acesso à profissionalização quanto à formação pessoal.

Ao responderem sobre o que se ensina nessa disciplina, ficou claro que os participantes possuem uma visão restrita do ensino de Língua Inglesa, em especial, essa restrição se relaciona à gramática normativa. Nessa perspectiva, é importante salientar que ensinar inglês não se trata somente de por em prática um amontoado de regras para os alunos desenvolverem a competência linguística. De certo o aluno deve ser preparado para adquirir a competência linguística, mas não somente essa, considerando que o que se ensina em Língua Inglesa vai muito além da língua em si; mas, para que isso se torne possível, o professor deve possuir capacidade de explorar e contextualizar questões culturais e sociais, uma vez que a língua é parte e está estritamente ligada a tudo aquilo que vivemos e que experimentamos no nosso redor.

Independentemente do significado que a Língua Inglesa tem para cada aluno ou professor, o que os dados indicam é que falta uma discussão mais ampla e sistemática sobre a importância do inglês na formação básica brasileira. Sem um sentido comum, é mais difícil planejar ações que visem ampliar o acesso ao ensino de qualidade, especialmente em um contexto de internacionalização do mercado brasileiro (British Council Brasil, 2015). A contextualização das informações dos participantes é essencial para tornar o conhecimento efetivo e significativo. Acreditamos que o grande desafio é aproximar o idioma estudado da realidade dos discentes, levando-os à uma nova percepção da natureza da linguagem e de como ela funciona. O que se ensina em Língua Inglesa deve ser um meio de aproximar o estudante de outras culturas. Faz-se imprescindível que o ensino da Língua Inglesa deva vir antes das regras e listas de vocabulário descontextualizados; dessa forma deve prever, em primeiro lugar, atividades comunicativas que tenham significados para os estudantes e que sejam do interesse deles.

A formação do estudante deverá não somente transmitir uma mensagem ou escutar um áudio de forma descontextualizados, mas também construir um vínculo com os demais falantes, ser compreendido e ter noções sobre funcionamento e a importância da língua e da linguagem. Afinal, como afirma (Savillettroike, 2006) a cultura engloba o contexto da comunicação e a língua constrói, reflete e molda o contexto social. Nessa direção, este

deveria ser o objetivo do ensino de línguas: compreender o outro e ser compreendido exige a noção da influência dos aspectos culturais.

Adicionalmente, trazemos o entendimento de Colombo e Consolo (2016, p.31):

(...) aprender uma LE na escola, nos dias de hoje, não significa, necessária e exclusivamente, dar início a um processo de preparação do aprendiz para a vida adulta – como sugerem os responsáveis pela educação escolar. Ofertar uma LE na visão contemporânea, significa garantir-lhes espaço social, permitir-lhes (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante desse mundo enquanto ser, tudo isso facilitado pelo desenvolvimento e acesso tecnológico.

Portanto, para ser significativa, a oferta de LE nas escolas brasileiras deve repensar a visão tradicional que elas têm dos objetivos de ensino e passar a valorizar a existência e a relevância política, social e cultural do aluno no agora. É deixar de olhar exclusivamente para o futuro ou para o passado e começar a considerar a criança-aluno em sua existência presente.

3.2.2 As concepções referentes a “ser professor” adquiridas na graduação e as compreensões atuais

A fim de conhecer as concepções referentes ao sentido de “ser professor” à luz das narrativas dos professores participantes da pesquisa, foi feita a seguinte indagação: *Suas concepções de ser professor mudaram desde sua formação superior? Se sim, como?* – Os professores assim se posicionaram:

Permanece porque foi uma disciplina que eu escolhi né? Apesar de eu demorar muito para entrar numa faculdade, eu não queria nenhuma outra disciplina não. A minha língua que eu queria usar era inglês e eu gostei porque foi essa formação para lá as não chegou no ponto que eu quero né? O inglês fluente, mas agora que eu vim pra Manaus eu vou me adaptar né?(P1).

[...] todo dia nos temos um desafio na sala de aula e eu percebo né que eu mudei, a minha maneira de dar aula desde o primeiro dia que eu me vi na

sala de aula pra hoje eu procuro fazer sempre diferente mesmo que no mesmo dia o mesmo conteúdo entre uma sala e outra, nenhuma aula é igual, a gente sempre amplia as explicações e claro que na próxima aula a gente acaba sempre revisando e melhorando tudo aquilo que foi ensinado antes (P2).

Mudaram porquê de acordo com o público né? Antes era de uma forma agora mudou de outra, então eu não sou contra o celular, mas o celular tem atrapalhado muito porque a gente está pedindo pro aluno guardar o celular pra escutar a agente e presta mais atenção e eles estão conversando e tão entrando nas redes sociais como se a gente não estivesse nem na sala. Agora de mim eu faço o possível para acompanhar o que é solicitado (P3).

É evidente que as concepções sobre o que é “ser professor”, bem como as oriundas do processo ensino-aprendizagem remetem aos significados pessoais e gerais em torno do processo educacional, ou seja: interpretações do ensino e do ensinar, da competência e desempenho dos professores, da sua eficácia, da satisfação nas atividades docentes, do melhor método, da aprendizagem, das funções do professor e dos estudantes e das dificuldades identificadas nas atividades docentes. Para que isso seja estabelecido,

É pertinente a observação de que a [...] prática educativa deve ser articulada à teoria. Porém, não se pode criar uma ilusão com o pensamento de que tal processo formativo poderia se tornar o espaço de salvação para os problemas educacionais. Mas, por outro lado, é inegável que a formação continuada de professores(as) caminha para as melhorias na prática educativa, e conseqüentemente, qualifica melhor a profissão docente (Valle neto, et. al., 2018, p. 65-66).

Porém, ao analisarmos as respostas dos participantes, fica claro que, apesar de uma pergunta direta e clara, eles tiveram dificuldades de compreender seu objetivo e por isso divagaram em torno de assuntos que pouco tinha a ver com o termo concepção. Portanto, consideramos que a questão posta aos docentes não obteve respostas em torno de seu foco.

O P1 falou somente sobre como aconteceu sua formação superior e o motivo pelo qual escolheu a Língua Inglesa para ensinar. Visto que é um professor com pouco tempo de graduação, fica claro que suas concepções ainda são as mesmas que tivera enquanto

estudante, ou seja, ainda não vivenciou experiências e práticas que o permite fazê-lo refletir e impactar em suas concepções e compreensões atuais sobre o que é “ser professor”.

Já o P2 não deixa claro como sua concepção foi alterada desde a formação na licenciatura. Restringe-se a explicar que não é o mesmo professor de anos atrás e que visa sempre melhorar sua prática docente. Fica claro em sua resposta que a escolha pelo curso de Língua Inglesa não foi algo bem planejado (como ele mesmo mencionou!) e que foi um “ tiro no escuro”. Apesar de não deixar explícito em suas palavras, acreditamos que, após sua formação profissional, este professor compreende e formou uma concepção do que é “ser professor”, no entanto, essa mesma concepção não parece ter sofrido alterações com o passar do tempo, visto que nenhum momento o docente mencionou aspectos relevantes sobre como seu pensamento e sua profissionalização alterou no período de experiência profissional.

Para o P3, o que mudou foi o ambiente encontrado em sala de aula e seus atores. A professora deixa claro que o principal fator que sofreu alteração na educação foi a tecnologia que alterou a forma como os alunos se comportam e a impedem de dar boas aulas e explorar sua capacidade como profissional. É notório que a professora tem uma concepção um tanto arcaica do que é “ser professor”, haja vista que as tecnologias e recursos midiáticos se fazem cada vez mais emergente serem utilizados nas práticas pedagógicas. Dessa feita, fica evidente que suas concepções de ensino mudaram muito pouco ou quase nada durante o decorrer dos anos e isso gera uma frustração grande com relação ao ensino de línguas a seu ver.

Analisando ainda a fala da P3, nota-se que a professora não se refere às concepções de ensino e sim às condições de trabalho. No início da carreira docente, sentia os alunos mais motivados e atenciosos e isso lhe permitia trabalhar com diferentes gêneros textuais e atividades. Essa realidade mudou, têm-se mais problemas e P3 encontra-se desesperada, perdida e tendo que voltar a desenvolver ações já ultrapassadas, como passar texto no quadro branco para os alunos copiarem e com isso se concentrar e permanecerem em silêncio na aula. Essa concepção de ensino refere-se à visão de educação bancária profundamente criticada por Freire (2003). Assim, a educação é erroneamente compreendida como o ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos, uma concepção ainda muito presente em diversos contextos educacionais no Brasil.

A adoção de uma determinada abordagem de ensino é realizada com base na concepção do que é ser professor e sobre ensinar uma língua estrangeira que, por sua vez, está intimamente relacionada à visão sobre aprender línguas. De acordo com Fernández (2013), tanto a concepção sobre ensino quanto a concepção sobre aprendizagem estão embasadas na visão de língua construída pelo professor como aprendiz, no seu curso de formação e também em sua prática em sala de aula. Entretanto, as falas dos participantes revelam que eles não refletem criticamente sobre as concepções que fundamentam suas tomadas de decisões, sobre o seu papel como professor, ou o perfil de cidadão que quer formar.

Consideramos, portanto, tão importante quanto desenvolver os conhecimentos linguísticos ser essencial que não somente o professor, mas também o futuro professor construa concepções de língua, ensino e aprendizagem ao longo de sua formação inicial e continuada e que tenha consciência deles, uma vez que são essas concepções as responsáveis por nortear o seu fazer pedagógico.

3.2.3 As competências necessárias para ser um bom professor de Língua Inglesa.

Uma outra questão foi abordada junto aos professores participantes da pesquisa e permitiu analisar sobre a compreensão dos participantes da pesquisa quanto às competências necessárias para ser um bom professor: *Quais competências são necessárias para ser um bom professor de Língua Inglesa?* – As respostas foram as seguintes:

Tem que saber as quatro habilidades né? Writing, Reading, conversation... tem que ter essas habilidades. Tem que ter essas 4 habilidades pra ser um bom professor (P1).

A estrutura da língua Inglesa, isso é muito importante né? Ser inovador em todas as didáticas que existem por aí a gente procura sempre fazer uma coisa diferenciada. Procurar aliar tudo o que se aprende em sala de aula com o mundo lá fora, fazer essa ponte entre a sala de aula e o mundo (P2).

Na minha opinião é o domínio da língua. E fazer o que você gosta, você tem que gostar do que você faz e ter prazer, ter aptidão (P3).

Como se pode observar nas respostas dos professores, a competência mais citada é a linguístico-comunicativa. O P2 também menciona ser relevante e importante a aquisição da competência didática, ao afirmar que o professor deve ser capaz de aliar todos os conteúdos ensinados na escola com o mundo real; com essa fala, fica relevado que este docente possui entendimento que o processo de ensino-aprendizagem deve acontecer a partir das experiências da vida, da leitura de mundo:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (a palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (Freire, 2003, s/p.).

Diante da reflexão freireana, é absolutamente desnecessário dizer que o domínio do conteúdo na área de atuação docente, no caso entender e conseguir expressar-se oralmente e/ou por escrito na Língua Inglesa, é requisito fundamental que todo profissional deveria ter, haja vista que isso por si só não o faz ser um bom professor.

No que diz respeito à atribuição do termo competência, (Perrenoud, 2000, p. 19), de maneira geral, a considera como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Isso significa que os professores devem ser preparados para desenvolver o conteúdo teórico estudado em cursos de formação junto à realidade das salas de aula, em atividades práticas para o ensino, visando à otimização do processo de aprendizagem de seus alunos.

Adotar o conceito de competência linguística ou o conceito de competência comunicativa em detrimento das outras competências apontadas por Almeida Filho (1993) têm implicações bastante sérias para o ensino de línguas estrangeiras. Se o conceito de competência linguística estiver subjacente à prática pedagógica, o professor se preocupará apenas em fazer com que os discentes estudem as formas gramaticais da língua. Muito tempo e energia serão dedicados para estudar as regras gramaticais. Assim, os estudantes passam anos de suas vidas decorando regras, aprendendo a conjugar os verbos em todos os tempos e pessoas, transformando sentenças passivas em sentenças ativas e vice-versa. O problema é que a maioria dos estudantes não aprende a usar as estruturas gramaticais que

“aprendem”. É por isso que muitas pessoas acham o estudo da gramática muito “chato”: falta a conexão com o uso, com a realidade linguística.

Para além disso, os professores de Língua Estrangeira precisam mais do que desenvolver a competência linguística para orientar seus estudantes a produzirem resultados significativos na comunicação. Eles também precisam adquirir a competência pedagógica para desenvolver a linguagem necessária que proporcionará melhor resultado em sala de aula. Essa competência está muito mais relacionada às habilidades da pessoa como professor do que às suas habilidades linguísticas.

Nessa direção, os professores de LE também precisam da competência pedagógica para desenvolver processos de linguagem que terá melhor resultado em sala de aula. Essa competência está muito mais relacionada às habilidades da pessoa como professor do que às suas habilidades linguísticas. Nesse sentido, há a necessidade dos docentes obter um bom entendimento dos processos gerais de ensino/aprendizagem, e o conhecimento de como aplicar esse entendimento em benefício de seus alunos. Entretanto, dentre as competências acima citadas, a falta de competência comunicativa foi mencionada como principal pelos professores quando falam das competências profissionais requeridas de um professor de Inglês.

Portanto, há a necessidade do professor obter um bom entendimento dos processos gerais de ensino-aprendizagem no curso de licenciatura, em especial nas disciplinas dos estágios supervisionados, bem como o conhecimento da aplicabilidade desse entendimento em benefício de seus estudantes. Entretanto, como já foi dito anteriormente, as disciplinas que compõem as duas matrizes curriculares analisadas não dão conta da aquisição dessas competências.

Enfatizamos que o profissional de ensino que consiga desenvolver competências e habilidades em seu fazer pedagógico com sucesso, em especial na educação pública, deverá ser acima de tudo um educador. Mas, para isso, faz-se importante uma formação sólida com aprofundamento teórico-metodológico em sua área de especialização. Nessa perspectiva, Perrenoud (2001, p. 139-140), observa que os conhecimentos/saberes adquiridos na formação e na prática deverão propiciar potencial na atuação profissional de modo a efetivar as seguintes ações:

- identificar os obstáculos a serem superados ou os problemas a serem resolvidos para realizar um projeto ou satisfazer uma necessidade;

- considerar diversas estratégias realistas (do ponto de vista do tempo, dos recursos e das informações disponíveis);
- optar pela estratégia menos ruim, pesando suas oportunidades e seus riscos;
- planejar e implementar a estratégia adotada, mobilizando outros atores, em caso de necessidade, e procedendo por etapas;
- coordenar essa implementação conforme os acontecimentos, ajustando ou modulando a estratégia prevista;
- se necessário, reavaliar a situação e mudar radicalmente de estratégia;
- respeitar, durante o processo, alguns princípios legais ou éticos cuja aplicação nunca é simples (equidade, respeito pelas liberdades, pela esfera íntima, etc.);
- controlar as emoções, os humores, os valores, as simpatias ou as inimizades, sempre que elas interferirem na eficácia ou na ética;
- cooperar com outros profissionais sempre que for necessário, ou simplesmente mais eficaz ou equitativo;
- durante ou após a ação, extrair alguns ensinamentos para serem usados na próxima vez, documentar as operações e as decisões para conservar as características que podem ser utilizadas para sua justificação, partilha ou reutilização (Perrenoud, 2001, pp. 139-140).

Vale ressaltar que o desenvolvimento dessas ações e competências requer a seguinte consideração: a efetivação dessas práticas somente será possível a partir de processos sólidos e pertinentes junto aos processos formativos na graduação e na formação continuada de professores.

3.2.4 Estratégias adotadas para o aprimoramento da prática docente

Visando identificar as estratégias adotadas pelos participantes da investigação concernentes ao aprimoramento da prática docente, foi questionado o seguinte: *Quais as estratégias são utilizadas por você para garantir o aprimoramento da sua prática docente?* – As respostas ficaram assim enunciadas:

Eu uso vídeo né? Eu uso os meios né que eu tenho em mãos né? Os livros dos alunos e vídeos... e aí eu vou melhorando nessa parte docente (P1).

Eu estou sempre lendo, me instruindo, procurando novos conhecimentos, novas didáticas, eu estou sempre buscando coisas novas e as vezes o novo de ontem não é mais o novo de hoje, e eu uso sempre a internet que me mostra muitas coisas. Eu procuro sempre inovar, faço sempre essa ponte entre as coisas novas e busco alguma coisa lá atrás e a gente vai melhorando a cada dia (P2).

Ouvir fita ,vídeos conversar com os alunos, enfatizar bastante a parte oral e fazer com que eles tenham gosto e também dizer da necessidade do porque eles devem aprendem inglês e fazer também sempre os cursos de reciclagem que tem, os que eu posso fazer eu faço mas é difícil porque tem um horário muito inconveniente pra gente sair do colégio e ir pra lá e quando chegar lá tem uma parte que serve e outras não tem nada a ver e para não perder tempo, eu prefiro ficar dando assistência pros meus aluno (P3).

É possível identificar nas vozes dos participantes diferentes conceitos pessoais no que diz respeito ao aprimoramento da prática pedagógica, porém todos reconhecem e sabem da incontestável necessidade da atualização profissional e da melhoria constante da prática docente. Apesar de compreender essa importância, em linhas gerais, os participantes não parecem investir em métodos embasados e concretos de aprimoramento profissional que reflitam em melhoria da prática pedagógica em sala de aula.

Podemos identificar que o P1 não adota técnicas para melhorar sua prática docente. Isso fica evidente quando afirma que utiliza os livros didáticos dos alunos como estratégia de aprimoramento. Também diz que assiste filmes, mas não especifica quais as categorias/classificação ou tipos de conteúdos esses materiais auxiliam sua prática pedagógica, portanto, é notório que o professor não busca esse aperfeiçoamento e, deste modo, há uma enorme tendência de estagnação profissional que reflete em sua prática.

Já o P2 apresenta a internet como forma de aprimorar sua prática profissional, mas não especifica como articula esse processo. É possível observar que o professor sempre busca novos procedimentos didáticos para dar conta de sua prática diária em sala de aula.

Chama atenção que o professor usa bastante a expressão inovar e atualizar seus conhecimentos, se mostrando, portando, mais preocupado em aprimorar sua prática docente apesar de não mencionar nenhum tipo de aquisição formal com relação ao seu desenvolvimento profissional.

O P3 se refere às técnicas de aprimoramento como sendo cursos de reciclagem que são mal vistos pela professora. Percebe-se que a P3 não dá importância à atualização profissional quando considera que é melhor faltar aos encontros presenciais de formação continuada, pois ela considera perda de tempo. É notório, portanto, a estagnação existente em sua prática, uma vez que a mesma não é problematizada, o que resulta em fragilidade dos processos de formação profissional, resumindo-se a um ato mecânico pautado em saberes práticos e corriqueiros.

Diante das respostas enunciadas, é pertinente afirmar que os conhecimentos oriundos do currículo da licenciatura em Língua Inglesa, como os das disciplinas de Didática e das Metodologias não se efetivam no fazer pedagógico dos participantes da pesquisa, uma vez que, em nenhum momento, os professores fazem menção à formação adquirida na graduação como subsídio imprescindível ao desenvolvimento da prática pedagógica e aos processos de aquisição de conhecimento docente.

Considerando o novo cenário já bem claro e estabelecido nas escolas que refletem em propostas pedagógicas que culminem em aprendizagens significativas, o professor deve buscar constante atualização em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, principalmente em sua área do conhecimento. Com isso, o docente deverá em seu planejamento didático-pedagógico-metodológico atualizá-lo constantemente à luz das novas tendências que são vistas como referências educacionais. Corroborando com esse fio condutor de pensamento, Valle Neto (et. al., 2018, p. 63) cita o posicionamento de Tardif (2013) ao considerar ser imprescindível que:

[...] a gama de saberes para ser desenvolvida no trabalho do(a) professor(a) dependerá dos critérios adotados na seleção dos conteúdos, dos objetivos propostos, da metodologia e postura didática, haja vista que a aplicabilidade desses conhecimentos será articulada de acordo com o que o(a) profissional docente considerar importante e prioritário para ser trabalhado em sala de aula, visando atender às necessidades educacionais que os(as) estudantes apresentam e levando em consideração a formação crítica, participativa, política, emancipatória, cidadã e humana dos discentes.

Portanto, faz-se necessário esclarecer que a formação não se estabelece por meio de acumulação de cursos ou técnicas, mas sim com um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, conforme aponta Nóvoa (2010). Ainda sobre esse aspecto do processo de ensino, que necessita sempre de constante atualização do professor, é imprescindível uma formação que desperte e instigue aos profissionais do ensino a busca por novos saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino para que haja sempre confronto e reflexão com o objetivo de melhorar a práxis e, conseqüentemente a qualidade do ensino.

Nesta análise é possível perceber diferentes conceitos pessoais no que diz respeito ao aprimoramento da prática pedagógica, porém todos reconhecem e sabem da incontestável necessidade da atualização profissional e da melhoria constante da prática docente. Apesar de compreender essa importância, os professores dão a entender que não investem em formas ou métodos bem embasados e concretos de aprimoramento profissional que reflitam em melhoria da prática pedagógica em sala de aula.

Seguindo essa lógica, verificamos a necessidade de se repensar a possibilidade de oferecer aos professores de inglês melhores condições de trabalho e salário. Assim, haverá um professor melhor qualificado, mais motivado e consciente do seu papel social e educacional, pois como salienta Celani (2001), o professor de língua estrangeira é em primeiro lugar um educador, portanto sendo um especialista na sua área, necessita ter o compromisso com o seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo e isso implica no aprimoramento de sua prática.

A profissão docente exige que o professor esteja em constante atualização em busca de novas estratégias de ensino e de aprendizagem com relação ao ensino do idioma. Em trabalhos realizados sobre o perfil de alunos de Letras, Celani (1984, 1984, 1987) discute a questão de que a ênfase do professor deverá estar em “quem” ensinar e não somente no “como” ou “o que” ensinar, levando o professor a questionar-se da importância da realidade dos seus alunos. Imbernón (2011) nos dirá que se o professor está ciente da sua profissão ao longo da sua carreira, então como um “protagonista” disso, poderá realizar mudanças e inovações positivas nas suas práticas e assim conseguirá desenvolver-se nos âmbitos profissional e pessoal.

3.2.5. As teorias de ensino-aprendizagem recebidas na graduação e suas influências na prática docente

Objetivando analisar de que modo as teorias de ensino-aprendizagem da licenciatura em Língua Inglesa das duas universidades se implementam na prática docente, foi feita a seguinte pergunta aos participantes da pesquisa: *Como as teorias de ensino-aprendizagem apresentadas durante sua formação impactam sua prática docente?* – Eles responderam:

O que eu aprendi lá na faculdade eu trago para colocar na prática com os alunos, eu encontro essa barreira né? Porque os alunos parecem que não tem vontade de aprender o inglês. Eu tento tirar as coisas que eu aprendi na faculdade para ver se funcionam (P1).

Olha! Eu confesso a você que muito pouco. O que eu aprendi lá eu tive que reaprender dentro da sala de aula. Eu confesso que ficou muito a desejar, a grade curricular mudou muitas vezes, nós éramos alunos de Língua Inglesa e todos as aulas eram ministradas em português. No final que contrataram alguns professores que ensinaram algumas coisas em inglês, mas no geral o curso ficou muito a deseja (P2).

A teoria é importante né? Porque existe uma aprendizagem você falando só na parte prática porque é baseado no livro. A gente tem uma proposta, um seguimento, eu não posso fazer uma coisa só da minha cabeça, eu faço direcionado à algum documento padrão (P3).

Através das respostas enunciadas é possível compreender que o constructo teórico que o P1 e P2 desenvolveram na graduação não possui qualquer relação ou impacto em sua prática docente. Enquanto o P1 diz testar se as teorias estudadas na universidade funcionam na prática, o P2 entende que a teoria se relaciona com o livro didático que utiliza. Nesse viés, possível inferir que esses dois professores não estabelecem uma relação em suas práticas pedagógicas com as teorias de ensino aprendido obtidas na licenciatura, ou seja, os conhecimentos adquiridos na graduação não são mobilizados nos processos de

planejamento e na atuação docente. Já na resposta de P3, fica claro que sua formação na licenciatura não deu conta de oferecer o embasamento teórico que sua prática exige; portanto, esse professor teve que aprender fazendo, através de sua própria experiência.

A condição apresentada pelos participantes da pesquisa evidencia uma tradição docente que vem se constituindo ao longo dos tempos e trazendo consequências didático-metodológicas na ação pedagógica. Essa condição que dissocia o fazer pedagógico dos processos formativos na licenciatura em Língua Inglesa - possibilitam o professor produzir sua história profissional, suas visões, valores e crenças sobre como ensinar e aprender uma língua estrangeira - a partir de suas próprias experiências, o que é relevante, no entanto não é suficiente, pois a prática docente necessita estar alinhada com as teorizações apreendidas e aprendidas no curso de licenciatura. À luz dessa lógica, não se pode cogitar uma prática profissional desconectada de um processo reflexivo-crítico e formativo, até porque nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa (MEC, 1998), sugere-se ao professor de LE que esteja constantemente envolvido em práticas de investigação a fim de teorizar sobre seu fazer pedagógico.

Dessa feita, faz-se importante entender que para se construir uma prática pedagógica eficiente, as leituras das teorizações que os professores tenham sido convidados a fazer e a discutir ao longo de sua formação são imprescindíveis. Na verdade, eu diria que tal construto está presente no processo de construção da identidade do professor que se desenvolve durante toda a vida profissional.

Portanto, é notório que as aulas de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa que seriam as responsáveis por abordar questões fundamentais relacionados às teorias de ensino de aprendizagem de uma língua estrangeira se mostraram frágeis no contexto investigado. Embora os licenciados cursem disciplinas como Didática, Psicologia da Educação e outras, estas não trabalham com a especificidade do objeto de ensino dos futuros professores. Chamo atenção que, considerando-se toda a matriz curricular a ser cursada, acaba sendo reduzido o percentual de disciplinas voltado às discussões específicas sobre o ensino de Língua Inglesa.

3.2.6 O planejamento docente e seus aspectos relevantes.

Objetivando conhecer quais especificidades os professores participantes da pesquisa consideram ser relevantes no momento em que elaboram seus planejamentos

didático-pedagógicos, perguntamos o seguinte: *O que você considera relevante na construção de seu planejamento pedagógico?* – As respostas ficaram assim apresentadas:

No meu planejamento... eu trabalho os meus livros né que eu vou ver, os diálogos que eu vou trabalhar, as estratégias que eu vou aplicar e também numa área específica que eu vou trabalhar com os alunos. Eu trabalho quinzenal, eu vou dividindo os meus assuntos que eu vou trabalhar até fechar o meu planejamento. Esse aspecto que eu uso (P1).

Eu procuro trazer conteúdos que vão ajudar eles no dia a dia deles. Eu procuro não dificultar, não tornar a coisa mais difícil para eles. Um exemplo é a música. A partir do conteúdo programático, eu procuro trazer conteúdos que possam ajudar no entendimento do que vai ser ensinado para ser mais fácil e prazeroso. Eu tento trazer sempre coisas boas para desmitificar essa questão de que o inglês é uma língua que ninguém consegue (P2).

A gente tem um seguimento a obedecer, mas, eu não posso fazer alguma coisa da minha livre e espontânea vontade, eu faço direcionado a algum documento que venha para a gente seguir. Quando eu posso me estender mais um pouco, eu coloco as coisas que eu tenho anseio de apresentar na sala, que eles mais gostem e que eles pratiquem a parte oral. Eu faço tudo para eles gostarem de ler e gostar de ler e querer ler e também usar além do livro didático, usar outros livros e apostilas, enfim, outras variedades de materiais que possa ser usado naquele contexto (P3).

Na análise das repostas dadas a esse questionamento, foi possível verificar que as falas dos professores se relacionam à questão da estrutura curricular proposta pela secretaria de educação e não mencionam critérios claros que norteiam suas escolhas. Esse fato revela que os professores recebem os conteúdos passivamente, os quais, em grande maioria, são tópicos gramaticais que são trabalhados sem adotar critérios específicos que os auxiliarão na tarefa de habilitar seus alunos para aquisição das competências que são esperadas ao final do ano letivo.

O P1 confunde os critérios procedimentais que ele utiliza para ministrar os conteúdos com propostas de planejamento. Ele diz ainda: “*eu sigo o planejamento prescrito pela Secretaria de Educação até o fim*”. Esse é o critério que ele utiliza para selecionar os conteúdos e habilidades que serão desenvolvidas em sua prática docente.

Já o P2, apesar de mencionar também a estrutura curricular como o critério de seleção, já descreve alguns outros como a facilidade, o prazer e a aproximação com a realidade dos alunos. Esse fato demonstra uma atitude mais crítica em relação ao currículo prescrito e a existência de critérios para a seleção dos conteúdos para serem trabalhados de acordo com a necessidade e nível dos alunos.

A P3 também menciona diretamente que o critério utilizado é o cumprimento do currículo prescrito pela Secretaria de Educação, porém destaca um fator específico que utiliza em seu planejamento: a prática de leitura. Fica claro na fala da professora a preocupação de diversificar os materiais e incluir a prática de leitura junto aos alunos.

É importante ressaltar que toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação. Assim, conforme Bakhtin,

O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo (Bakhtin, 1992).

No ensino de Língua Estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade. Torna-se fundamental que os professores compreendam o que se pretende com o ensino da Língua Estrangeira na Educação Básica, ou seja: ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções/visões de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido.

Considerando o foco temático abordado, é importante trazer o entendimento que o planejamento não se trata de mera organização de conteúdos e que o ato de planejar é complexo, como afirma (Vasconcellos, 2004, p. 25).

Quando o professor não tem compreensão do seu trabalho na complexidade que implica, está alienado do seu fazer pedagógico: foi expropriado do seu saber, situação esta que o desumaniza, deixando-o à mercê de pressões, de ingerências, de modelos que são impostos como “receitas prontas”, impossibilitando um trabalho significativo e transformador, levando-o ao desgaste, ao desânimo... Analogamente ao operário na fábrica, que não mais domina o seu fazer como artesão dominava, encontra-se o professor em relação à sua atividade pedagógica.

Dito isso, um critério que considero importante para a seleção dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas se trata na busca constante de superar a ideia de que o objetivo de ensinar Língua Estrangeira na escola é apenas o linguístico ou, ainda, que o modelo de ensino dos Institutos de Idiomas seja parâmetro para definir seus objetivos de ensino na Educação Básica. Tal aproximação com esse pensamento seria um equívoco, considerando que o ensino de Língua Estrangeira nas escolas de línguas particulares não possui, necessariamente, as mesmas preocupações educacionais da escola pública. O ensino de Língua Estrangeira deve considerar as relações que podem ser estabelecidas entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural.

3.2.7 Estratégias adotadas para que os estudantes valorizem o ensino da Língua Inglesa.

Tendo em vista conhecer as estratégias adotadas pelos professores participantes da investigação referentes à valorização por parte dos estudantes no que diz respeito ao gostar do ensino da Língua Inglesa, fizemos o seguinte questionamento: *Sabe-se que o ensino de Língua Estrangeira Moderna nem sempre é valorizado nas escolas. Como você faz para que os alunos gostem, valorizem o ensino da Língua Inglesa?* – Os docentes manifestaram as seguintes respostas:

Para fazer o aluno gostar, o professor tem que ser bastante dinâmico, ser bastante comunicativo, ter aquela ousadia de buscar uma coisa nova para os alunos, não tem que ser aquela coisa carrancuda, ele não pode ser sério, para mim eu acho que o professor de inglês tem que ter mais diálogo com

os alunos, ser um professor legal, brincar, mas sempre dentro do conteúdo (P1).

Eu procuro trazer para eles o meu exemplo né... do prazer de aprender língua inglesa, o que o inglês traz de bom, que as portas se abrem muito mais. O uso a música, eles gostam muito de música, eu preciso fazer uso apesar de eu não gostar, mas eu preciso aliar o meu conteúdo programático e então eles aceitam mais (P2).

Falando para eles da necessidade. Eu falo da importância da língua inglesa no Brasil. Fazendo eles se conscientizarem da importância de aprender inglês para que eles gostem, eu não sei cantar, mas eu passo para eles textos para eles lerem e entenderem e gostar e eles gostam. Eles podem não querer estudar muito, mas a maneira como eu instigo, eu falto implorar, eu conto pra eles da minha própria experiência, se eu não soubesse Inglês as coisas seriam bem diferentes (P3).

Através das respostas socializadas foi possível verificar que a estratégia mais utilizada para motivar os alunos - é o discurso da experiência pessoal que dos próprios professores, como também a abordagem da necessidade global de aprender o idioma.

O P1 relaciona o prazer de aprender e valorizar o idioma com o carisma e a competência de relação pessoal que o professor deve ter para motivar os discentes. Já o P2 enfatiza o seu exemplo pessoal aliado ao uso de músicas para que os alunos consigam gostar mais dos conteúdos programados. A P3 também direciona a questão da valorização e a disposição de aprender o idioma relacionado à importância que atualmente existe, utilizando-se como exemplo. Ela também procura utilizar em suas aulas atividades de leitura com intuito de despertar interesse nos alunos.

Em análise às falas enunciadas pelos professores participantes da pesquisa, acredito que essa valorização e interesse por parte dos estudantes em relação à Língua Inglesa pode surgir através de espaços democráticos em que os próprios discentes participem da escolha das temáticas das aulas, uma vez que um dos objetivos é justamente possibilitar formas de participação efetivas que permitam o estabelecimento de relações entre ações individuais e coletivas. Por meio dessa experiência, os alunos poderão compreender a vinculação entre

autointeresse e interesses do grupo. Além disso, esta iniciativa poderá conduzi-los à escolhas de conteúdo mais significativos, considerando que resultam da participação de todos.

De acordo com Vygotsky (1993, p. 102), o professor é quem direciona a construção da motivação do discente:

A construção da motivação é um dos pilares para um bom clima da sala de aula. O professor tem que conhecer como o aluno aprende e usar de estratégias de ensino que lhe dê a sensação de estar conquistando algo importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a sua zona proximal de desenvolvimento.

Nesse sentido, a aula de Língua Inglesa deve ser compreendida como um espaço em que se desenvolvam atividades significativas, as quais explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com a realidade e as experiências que o cercam. É igualmente interessante que o professor crie estratégias para que os alunos percebam a língua como forma de comunicação. Também é importante que o aluno se familiarize com os sons específicos da língua que está aprendendo para que possa valorizá-la como instrumento e também aumentar seu nível de engajamento.

Concluimos que a valorização da Língua Inglesa como componente curricular passa diretamente pela motivação do aluno em aprendê-la e não pode ser desenvolvida de maneira isolada do seu contexto (mundo) e de seus interesses, nem distantes dos aspectos culturais da comunidade em que vivem. Compreender essa dimensão pedagógica e utilizá-la como instrumentos é um desafio que requer formação e disposição.

3.2.8 As dificuldades encontradas pelos estudantes na percepção dos professores e os meios utilizados no aprimoramento do aprendizado discente.

Buscando conhecer as dificuldades encontradas pelos estudantes na percepção dos professores que participaram da pesquisa, bem como identificar os meios utilizados pelos docentes no aprimoramento do aprendizado discente, perguntamos o seguinte: *O que você percebe ser mais difícil para seus alunos? Como você, professor(a), faz para aprimorar o aprendizado de seus alunos?* – Obtivemos as respostas abaixo enunciadas:

O mais difícil para os alunos é aquela falta de interesse, as vezes não é nem pelo professor né na sala de aula, a gente percebe que os alunos já vêm com dificuldade lá de casa e quando chega na escola é desanimado. Acho que o mais difícil é a pronuncia, a gente percebe que os alunos não têm a leitura correta. Eu tento melhorar através de pequenas frases para tirar eles dessa angustia (P1).

O que eu percebo com mais difícil para eles é a questão da leitura. Eu procuro pelo menos uma vez na semana trazer uma aula de leitura (P2).

A gente não pode fazer muita coisa não. Se eles se dedicarem mais, praticarem e tomarem gosto de quebra mais a monotonia porque tem muito desinteresse porque eles não sabem da necessidade do inglês. Eu sempre converso com eles da necessidade, dentro do meu conhecimento, eu tento passar para eles como eu gosto para eles gostarem também, ou seja, eu faço de mim um exemplo. Categoricamente eu incentivo eles (P3).

Fica nítido ao analisarmos as respostas dos professores que desinteresse pelo idioma aparece como a maior dificuldade encontrada pelos alunos. Os docentes destacaram que os alunos demonstram pouco interesse para aprender inglês (P1 e P3), além de terem dificuldade em lidar com a pronúncia (P2). A professora P3 destaca que o aluno apresenta pouco interesse em aprender o inglês, mesmo que o professor tente motivar através de discursos de experiências próprias. As respostas ainda demonstraram que há dificuldades por parte dos alunos para aprender inglês nas escolas e do professor em ensinar como se deve.

Quando questionados sobre o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, os professores limitaram-se a dizer depende dos próprios alunos essa melhoria.

Salientamos que, uma maneira possível de amenizar o problema na aprendizagem de inglês, consiste aos professores adotarem às suas práticas novas abordagens e métodos, além de buscar formação continuada voltada à prática docente de Língua Inglesa, além de maior dedicação à pesquisa objetivando conhecer as tendências pedagógicas atuais e de sucesso no processo ensino-aprendizagem. Segundo (Leffa, 2011, p. 31), o caminho para amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos no estudo de uma língua estrangeira

envolveria basicamente três ações: “(...) criar uma parceria entre professor e alunos, formando uma comunidade entre eles no ambiente da sala de aula; estabelecer os objetivos que os alunos almejam; buscar meios necessários para alcançar esses objetivos de cada indivíduo”. Portanto, não podemos esquecer que para superar as dificuldades encontradas pelos alunos, os professores precisam estar dispostos a avaliar suas técnicas de ensino, bem como ouvir os estudantes para que encontrar estratégias pedagógicas que propiciem resultados significativos no ensino/aprendizagem.

Ainda levanto a questão de que o desinteresse dos alunos relatado pelos professores em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira - está relacionado principalmente com a ideia de que a Língua Inglesa é algo distante de sua realidade e que somente será necessária quando for conveniente, acredito que falta reflexões mais relativizadas por parte dos docentes, pois com todo o avanço tecnológico, hoje podemos aprender e utilizar uma segunda língua para participar do processo global de troca de informações.

Considerado o que está proposto nos PCN de Língua Estrangeira (1999), verifica-se a possibilidade de proporcionar pedagogicamente que o estudante consiga ampliar sua percepção sobre a importância da aprendizagem de, pelo menos, uma língua estrangeira, visando a sua formação como ser social e, além disso, buscar restaurar o papel da língua estrangeira no cenário educacional contemporâneo. Para que isso aconteça, dentre outros aspectos a serem considerados, é preciso que o professor trabalhe as quatro habilidades da língua estrangeira (listening, writing, speaking e reading) e desenvolva, no aluno, não apenas a capacidade de compreender, mas também de interagir e se fazer entender por meio da língua estrangeira que estuda. Nesse sentido, o professor possui um papel fundamental, pois compete a ele mostrar aos alunos a importância de aprender uma língua estrangeira, principalmente na sociedade contemporânea, tendo em vista as múltiplas possibilidades de interação e comunicação que estão cada vez mais disponíveis aos indivíduos.

3.2.9 O aprimoramento da prática discursiva.

Com a pretensão de identificar nas falas dos professores que participaram da pesquisa quais recursos pedagógicos eles utilizam em busca do aprimoramento da prática discursiva da Língua Inglesa entre os estudantes, fizemos a seguinte abordagem: *Quanto à*

prática discursiva. O que você faz para que os alunos se comuniquem e aprimorem tal conhecimento? Os professores responderam:

Eu deixo eles bem à vontade, eu deixo eles ficarem em grupo, tendo dialogo com a vontade da maneira que eles querem fazer e depois eu vou corrigir. Eu geralmente dou um texto ou um filme, depois do filme eu peço para eles falarem sobre o filme ou o texto e depois eu vejo qual a dificuldade que eles estão tendo nessa parte do diálogo. É a melhor forma que a gente encontra para eles participarem (P1).

Eu peço para eles criarem diálogos, pequenos diálogos e conversarem entre eles e apresentarem. Às vezes eu peço para eles filmarem e depois mostrar (P2).

Eu incentivo de que é importante eles falarem, ouvir a voz deles e ouvir a voz do colega, da professora, dizer os números, primeiro eu faço em grupo, depois em dupla e depois só em um. Eles têm que fazer comigo para comprovar que eles sabem mesmo, eu faço com que todo mundo prove (P3).

Através das respostas podemos inferir que os professores não possuem um conceito bem claro sobre as práticas discursivas. Para Foucault (2005), o discurso deixa de ser visto como conjuntos de signos que remetem a conteúdos ou representações, reflexo das coisas, mas, como práticas que cria essas coisas.

Foucault (2005) acrescenta que o discurso é um conjunto de enunciados que, além de designar as coisas, produzem-nas, e devem ser vistos como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É ainda esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2005, p. 55). Nesse sentido, no ensino de Língua Inglesa as práticas de oralidade, escrita e leitura não podem se dar separadamente, uma vez que a comunicação não acontece de maneira fragmentada, portanto podemos concluir que os professores parecem apresentar no trabalho com oralidade, a mesma concepção que têm de leitura. Leitura enquanto decodificação de palavras e frases; e

oralidade (fala) enquanto decodificação de sons e treino de pronúncia de palavras e de entonação de frases.

Vale destacar que é na oralidade assim como na escrita que se percebe o que o aluno conseguiu compreender o que lhe foi ensinado sobre a língua, uma vez que este terá que se expressar conforme o gênero, com entonação, dicção e pronúncias adequadas nas diferentes situações comunicativas que participar. É importante salientar que a abordagem interacionista provoca o desenvolvimento de uma competência linguística e a construção de uma relação, promovendo eventos discursivos.

Ainda é possível constatar as consequências dos métodos tradicionais que ainda assombram o ensino de LE e que influenciam o comportamento do aluno silencioso quando envolvido em atividades que dependem da sua participação. O ensino de língua inglesa, especificamente, exige uma atitude mais comprometida do professor pelo fato de que, apesar de o idioma em questão estar presente nos mais diversos meios (livros, websites, filmes, jogos, etc.), geralmente não se tem apresentado ao aluno uma motivação real para o estudo dessa língua, considerando que, ao se apresentar de modo deslocado de um contexto comunicativo relevante, contribui para a desmotivação dos aprendizes.

Através de tudo o que foi exposto, cada vez mais fica evidente a necessidade de explorar a função social do ensino de línguas para que o aluno possa reconhecer no outro o seu lugar no mundo. É por meio do conhecimento que ele é capaz de produzir sentidos, ao mesmo tempo em que pode interferir na sociedade em que se encontra.

3.2.10 A contribuição da língua Inglesa na formação dos estudantes.

Por fim, foi perguntado aos participantes da pesquisa: *Como você acredita contribuir para a formação dos alunos?* – Vejamos as respostas compartilhadas por eles:

No final da aula dele do ensino médio a minha contribuição para ele é procurar ensinar o máximo aquilo que eu aprendi e que ele mesmo procure melhorar por si mesmo, eu faço essa parte de passar aquilo que eu sei e que eles continuem praticando o inglês e buscando outro meio para continuar aprendendo o idioma (P1).

Eu sempre mostro sempre essa questão profissional. O aluno que sabe como se comunicar em inglês, ele tem muito mais oportunidades de ter um emprego melhor, eu sempre coloco que aprendendo o inglês as portas se abrirão com muito mais facilidade e também que podem se comunicar em qualquer lugar do mundo (P2).

Pela minha competência e também pela minha vontade que eles aprendam, pelo meu desempenho e habilidade de transmitir de uma forma que eles gostem, que eles criem gosto de prosperar, é assim, não existe uma mágica (P3).

As falas dos participantes focalizam que a contribuição dada para os alunos através da prática docente está relacionada à importância de aprender o idioma, haja vista que essa atribuição além de ser necessária para os intervenientes da pesquisa, é também desafiadora. Também é mencionada nos discursos dos participantes a questão profissional, uma vez que eles compreendem que a principal importância atribuída à aquisição da Língua Inglesa como segunda língua está voltada às exigências do mercado de trabalho, além de estar relacionada com a melhor qualidade de vida.

Chamou-nos a atenção que nenhum dos participantes menciona a aquisição da Língua Inglesa como fator imprescindível para que o aluno seja capaz de integrar-se às tendências atuais modernas que dialeticamente são produzidas no mundo, pois, independente do fator profissional, a sua autonomia como cidadão está diretamente relacionada à aprendizagem do idioma Inglês. Aprender Inglês, nesse sentido mais amplo, é estar em sintonia com o mundo.

Podemos comprovar com base nos depoimentos expressados que de fato os participantes não atribuem um caráter emancipatório social e cultural ao ensino da Língua Inglesa. O ensino de Língua Estrangeira tem, portanto, um papel importante na formação interdisciplinar dos alunos na medida em que contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam em ele intervir.

Portanto, acreditamos que, um ensino de Língua Inglesa atraente e significativo, com assuntos de interesse dos estudantes e que estabeleça relação com a realidade em que vivem – despertará neles o interesse pelo estudo da língua estrangeira e os auxiliará a obter

um melhor desempenho na Língua Inglesa, melhorando sua autoestima, desenvolvendo sua autonomia e auxiliando-os em sua formação pessoal.

Moita Lopes (2005, p. 6), por sua vez, acredita que a tradição de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil está nessa contramão há bastante tempo, ou seja, continuamos “ensinando uma língua de forma desvinculada das questões sociais, culturais, históricas e político-econômicas”. Nesse viés, a reflexão de Cruz (2006, p. 35), que vê no aprendizado de uma LE um caminho para a transformação social do indivíduo, é bastante pertinente:

Ao aprendermos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados. Dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira pode contribuir para nos tornarmos mais tolerantes e mais abertos para o novo, o diferente, para novos aprendizados, assim como pode fornecer novas visões do já conhecido e internalizado em nossa língua e cultura nativas. Nisso se constituiria a verdadeira transformação do indivíduo.

Ao aprender o inglês, o aluno torna-se capaz de comunicar-se com muitas outras pessoas, de compreender outras culturas, de consumir informações vindas de todas as partes do mundo. Além disso, oportunidades podem surgir mais facilmente, sobretudo no mercado de trabalho - que está cada vez mais competitivo.

3.3 Examinar a atuação dos profissionais no exercício da docência e sua relação com a formação teórica recebida.

Investigar a relação existente entre o arcabouço teórico recebido pelos professores e sua atuação nos faz entender diversos aspectos referentes às suas práticas em sala de aula, não somente no que é concernente ao seu planejamento e objetivos a serem alcançados, como também às escolhas das metodologias adotadas e às formas de avaliar seus alunos, ou seja, o trabalho docente em ação.

É indiscutível que a formação inicial de professores deve promover a construção de conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem de forma a aprimorar a prática pedagógica de tais profissionais, para que possam se tornar autônomos e aptos a construir teorias acerca de sua prática, porém essa é somente uma etapa do processo na

trajetória profissional. Para compreendermos a prática dos docentes, é necessário que haja uma investigação mais aprofundada com relação a todos os aspectos que são inerentes a essa questão.

Assim, este estudo abrange desde os elementos da atuação profissional de professores de inglês articulando com os elementos de formação e desenvolvimento da carreira. É baseado nos estudos de Tardif (2011) que se considera importante uma investigação sobre atuação do professor de inglês e os conhecimentos que mobilizam sua prática.

Tardif (2011) afirma que os saberes docentes têm origens de variados contextos, tais como: o saber pedagógico, disciplinar e curricular, o qual, no caso deste tópico será enfatizado a articulação entre esse saber e a prática docente; o saber constituído na própria formação profissional, que se constrói na formação inicial e continuada e na ação efetivada da prática docente; e o saber experiencial, que ele atribui como conhecimentos oriundos/herdados na vida pelos docentes, com os quais ele poderá compartilhar experiências e estas são passíveis de serem convertidas em propostas temáticas e conteúdos a serem trabalhados junto aos estudantes. Por fim, ele observa que esses saberes são desenvolvidos e socializados nos diversos espaços sociais e construções históricas e que são estabelecidos num tempo singular de acordo com a subjetividade de cada professor.

A análise de dados deste tópico tem como objetivo investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores licenciados em língua inglesa que participaram da investigação ao longo da carreira. Para este fim, foram observadas a mobilização dos saberes no discurso e na prática docente através de observação participante, e também de um questionário aplicado aos alunos. Os dados foram seguidos de uma confrontação entre as visões e concepções de todos os participantes e os resultados seguem abaixo.

3.3.1 Análise e interpretação dos dados das observações realizadas sobre a atuação dos professores.

Quando falamos da organização da sala de aula, estamos também falando em metodologia de trabalho do professor. Podemos afirmar que todos os professores possuem alguma forma de organização que emerge durante as aulas. Os três professores (P1, P2 e

P3) foram os sujeitos desta pesquisa por apresentarem competências distintas com resultados de ensino/ aprendizagem distintos.

3.3.1.1 Quanto ao planejamento e sequências didáticas

À luz das observações feitas, identificamos que o P1 demonstrou utilizar em suas aulas uma metodologia confusa, na qual eram articuladas diversas atividades durante o desenvolvimento dos conteúdos. Pode-se constatar que todas as atividades eram realizadas sem planejamento prévio, uma vez que o professor sempre questionava os alunos sobre os conteúdos que havia passado nas aulas anteriores e também não continuava a contemplar esses mesmos conteúdos nem avaliar a aprendizagem dos alunos.

O P2 seleciona as atividades de ensino aleatoriamente e que estejam relacionadas ao conteúdo programático da Secretaria de Educação e as aplica. Foi notificado que o tempo era bastante negociado, já que para conseguir realizar todas as atividades exigia determinado tempo e esse tempo era consumido em grande parte pelos próprios alunos, porém não estabelecia relação com as atividades em si, mas a conversas paralelas e explicações confusas e repetições pelo professor que não havia planejado as atividades de forma clara e objetiva.

É importante dizer que o plano de aula é um instrumento importantíssimo de trabalho do professor no sentido que direciona as atividades da sala de aula e como os objetivos serão alcançados. Planejar, portanto, é uma prática essencial ao exercício docente. No entanto, não é uma atividade tão fácil de ser realizada, pois essa ação requer um empreendimento de tempo, esforço e dedicação de modo que consiga integrar as demandas do currículo escolar, as necessidades dos alunos, e os aspectos do entorno social onde a escola está situada. Afinal, como afirma (Libâneo, 1994, p. 222):

A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos

entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

Outro aspecto importante observado foi a postura expositiva da P3. Ao ministrar as aulas de Língua Inglesa, a docente oferecia aos alunos pouco tempo à participação. Somente alguns alunos participavam efetivamente enquanto os outros apenas observavam sem interesse no envolvimento com as atividades pedagógicas. Foi possível notar que a maioria dos alunos não se sente linguisticamente competente para participar das discussões, mantendo-se calados. A deficiência linguística dos alunos era percebida pela professora, entretanto, ela se mantinha na posição de que tratava-se de uma turma de terceiro ano e, portanto, os estudantes devem possuir competência linguístico-comunicativa. Vale ressaltar que a própria professora não se encontrava em nível linguístico competente para realizar essas correções e nem dá as devidas orientações aos alunos que se sentiam perdidos no processo, gerando um enorme descontentamento e indiferença na prática docente.

3.3.1.2 Quanto às abordagens e aos métodos de ensino.

É importante lembrar que a abordagem é a maneira como o professor desenvolve seu trabalho, sob uma concepção do que é ensinar e aprender. Leffa (1998, p. 211-212) considera abordagem como “o termo mais abrangente [que método] a englobar os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”. Assim, todo trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula é guiado implícita ou explicitamente pela abordagem de ensino e aprendizagem do professor e concepção de linguagem.

Almeida Filho (2013, p. 12) também colabora com esse entendimento quando afirma que a abordagem de ensino “imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três de seus componentes constitutivos, quais sejam, as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua”.

Durante as observações, foi possível verificar que na ânsia de desenvolver habilidade oral e de assegurar um trabalho sob a perspectiva da abordagem comunicativa, os três professores deixam de considerar aspectos importantíssimos como o conhecimento prévio dos alunos e a participação e interação efetiva do grupo, limitando-se às respostas de alguns alunos que se destacam em detrimento de uma participação colaborativa e focada na construção do conhecimento através do compartilhamento de informações.

Por meio das observações procedidas foi possível verificar que os professores apresentam confusão teórica acerca das abordagens e dos métodos de ensino de línguas. Em alguns momentos, fica claro que eles concebem o ensino e a aprendizagem de regras gramaticais como um processo tradicional. Segundo Almeida Filho (2013), na abordagem comunicativa, as regras não são relegadas ao esquecimento, nem deixam de ter importância, mantendo seu lugar nesse novo contexto, porém, não mais de destaque.

Em sua concepção de abordagem comunicativa e tradicional, os professores entendem que a abordagem comunicativa não permite o ensino de regras gramaticais. Sendo assim, o ensino da estrutura da língua é abandonado. Esse abandono é justificado pelo P2 quando afirma que os alunos buscarão tais conhecimentos em estudo posteriores. Este professor defendeu que o ensino das estruturas gramaticais da língua é um ensino tradicionalista.

Com relação à abordagem utilizada pelo P1, pode-se afirmar que, apesar de seus esforços em mostrar uma aula comunicativa, realizando atividades de diálogo e propondo perguntas após a leitura de materiais, as aulas seguem uma abordagem tradicional, baseadas no que Richards e Rodgers (2014) apontam como Método de Gramática e Tradução (MGT) que utiliza pouco a língua estrangeira propriamente dita, pois trabalha com a língua nativa na maior parte do tempo. É compreensível o porquê da utilização desse tipo de método, uma vez que ele exige pouca habilidade por parte do professor, pois testes de tópicos gramaticais e exercícios de tradução são fáceis de construir e podem ser também facilmente pontuados, além da questão da “não-necessidade” de um contexto, focando o aprendizado em nada que vá além da observação da gramática, tradução ou exercícios limitados.

O P2 por sua vez apresenta uma prática docente mais envolvente e dinâmica, apesar da falta de sequência didática claramente observada. Baseia sua prática em atividades comunicativas relacionadas à tópicos gramaticais específicos. Sua metodologia é participativa, pode-se identificar uma redução do tempo de fala do professor e maior participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

A P3 seguia uma organização mais tradicional de aula, pautando-se em aulas expositivas, em sua maioria. A professora ministrava o assunto da aula e cada aluno levantava os questionamentos que quisesse no momento que achassem necessário. Nas aulas observadas dessa docente, foi possível verificar o apego extremo à competência linguística em detrimento das demais competências. As principais atividades desenvolvidas

pela professora baseiam-se em leitura de textos, diálogos e tópicos de conversação, porém há uma enorme lacuna metodológica entre os anseios da professora e a realidade das atividades desenvolvidas. Pode-se afirmar que a professora realizava a preparação de suas aulas, bem como possuía competência comunicativa necessária, porém faltava-lhe a competência didática para aplicar a metodologia comunicativa na qual dizia se basear.

Se nos basearmos nas ações e atividades propostas pelos P1, P2 e P3 em suas aulas, pode-se afirmar que suas metodologias são pouco planejadas dialeticamente, pois não estimulam o desenvolvimento da autonomia de pensamento e da resignificação do conhecimento através da reflexão, conforme coloca Anastasiou (2004, p. 69):

Na metodologia dialética, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando o estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação.

Assim na didática dialética, o papel do professor é demonstrar a utilidade dos conhecimentos que eles estão adquirindo, pois, o tempo em que o docente simplesmente transmitia os conteúdos de forma descontextualizados e mal planejados para os alunos e estes somente aceitavam está ultrapassado e não faz mais sentido. Nas observações foi possível verificar que as metodologias ainda são aplicadas de forma verticalizada e sem a participação e diálogo com os alunos para que os mesmos possam compreender o objetivo de tal conhecimento, bem como ultrapassar o mero entendimento dos conteúdos e utilizá-los em sua vida.

3.3.1.3 Quanto à competência linguístico-comunicativa

Com relação à competência linguístico-comunicativa apresentada por Almeida Filho (1993,1999), este a compreende ser a competência do professor em produzir a linguagem em contextos de uso em comunicação, insumo (amostras de linguagem) de qualidade para que os seus alunos o utilize para desenvolver as competências por eles mesmos.

Nos momentos de observação, foi possível constatar que o P2 é fluente na Língua Inglesa, pois se comunicava de maneira fluida, com expressões complexas, boa pronúncia e precisão gramatical. Através da sua produção de fala e dos planos de aula demonstrou ter boa competência comunicativa.

A P3, por sua vez, também se mostrou fluente na Língua Inglesa, embora apresentasse alguns problemas linguísticos e de pronúncia, mas nada que pudesse impedir ou desviar a compreensão das informações.

O P1, por outro lado, demonstrou-se sem nenhuma fluência na língua inglesa e uma precária competência comunicativa, apresentando limitações no uso da língua e deficiências gramaticais básicas, as quais foram notadas pelos próprios alunos e que comprometeram fortemente seu desempenho em sala de aula.

Se fôssemos comparar os P1 e P2 em termos de competência gramatical e sociolinguística, certamente o P2 seria mais competente que o P1. Entretanto, o P1 mostrou ter maior competência estratégica em suas aulas em relação ao P2, pois através de gestos e expressões facilitadoras, conseguia rápidas reações da classe.

Um dos pontos fortes do P2 foi gerenciar a sala de aula de maneira diplomática, sempre chamando os alunos pelos seus nomes, atento à sua dicção, ritmo e tom de voz, impondo respeito e silêncio quando preciso. Seu interesse, portanto, era manter-se sintonizado com a classe e vice-versa.

3.3.1.4 Quanto aos recursos e tecnologias utilizados.

Em todos os casos observados, a utilização das tecnologias de comunicação se mostrou escassa no estabelecimento da comunicação entre discentes e docentes, uma vez que a modernidade trouxe novos desafios e propostas pedagógicas com uso de recursos tecnológicos para o professor em da sala de aula além de propiciar uma gama de novas possibilidades ao ensino. No entanto, observamos que os recursos tecnológicos disponíveis na escola não foram aplicados de forma eficaz e com propriedade, uma vez que ficou nítida a dificuldade dos professores possuírem técnicas suficientes para a implementação de mídias e recursos tecnológicos em suas aulas.

Nesse sentido, compartilho da visão de Gee e Hayes (2011, p. 102) que advertem: “a mídia digital permite que amadores construam redes interativas entre si, para produzir conhecimentos fora das instituições formais”. Nessa lógica, que esse novo paradigma de

produção do conhecimento deva ser levado em consideração no ensino de Língua Inglesa, a fim de repensar no planejamento e efetivação do uso de tecnologias em articulação com os saberes e o conhecimento a serem desenvolvidos na escola. Também encontro apoio no argumento desses autores quando afirmam que “vivemos num mundo global onde conhecer mais de uma língua é crucial” (Idem, 2011, p. 104). Portanto, há boas possibilidades, como observado anteriormente, para o contato e o desenvolvimento linguístico nos ambientes digitais.

Nas observações feitas, surgiu a utilização das tecnologias de informação e comunicação nos trabalhos requeridos pelos P1 e P2, que não foram tão constantes nas atividades desenvolvidas pela P3. Um exemplo da utilização das tecnologias digitais nas aulas dos docentes ocorreu em apresentação de seminários pelos alunos, sendo que cada apresentação possuiu um perfil diferente. No seminário da P3 os alunos deveriam apresentar as ideias dos autores da literatura inglesa; na atividade de seminário proposta pelo P2, os alunos apresentaram um tema transversal que abordava sobre a natureza e a importância de sua preservação; no seminário coordenado pelo P1, a prática de apresentação consistiu no entendimento dos alunos em relação alguns autores de pequenos textos do livro didático utilizado, e não apenas as ideias dos mesmos.

No desenvolvimento dos seminários, foi observado que os critérios de avaliação que os três professores utilizaram foram estabelecidos previamente, o que favorece o esclarecimento dos objetivos das práticas pedagógicas. Como aponta Vasconcellos (2013), a mudança no papel da avaliação se dá pelas mudanças das relações entre seus objetos, o que ocorre a partir do diálogo e clareza das ideias durante o processo.

As observações, enfim, sugerem que, nem sempre, um professor com boa fluência na língua-alvo tem condições de estabelecer uma interação promissora de aprendizagem, isto é, aquela em que os alunos podem desenvolver suas capacidades de compreensão, expressão e negociação de significados na língua-alvo. No caso do P3, a sua boa fluência não garantiu o sucesso de suas aulas e isso pode ser explicado pela sua concepção de ensino e aprendizagem e à sua personalidade como professor. Em outras palavras, o P1 apresentou uma postura centralizadora e, ao mesmo tempo, pouco impositiva e restritiva a uma pequena zona de ação (somente para os interessados) e uma fala pouco calibrada (somente para os alunos que pudessem eventualmente entendê-lo). Se, por um lado, o professor esperava que os alunos se ajustassem a esse modo de aprender língua, por outro,

os alunos esperavam que o professor facilitasse esse processo. Nesse descompasso, poucos sinais de aprendizagem foram observados.

A luz desses dados, é possível concluir que uma interação bem-sucedida em sala de aula depende, dentre outras coisas, da fala facilitadora do professor, isto é, de estratégias comunicativas e discursivas capazes de assegurar a compreensão e o engajamento dos alunos e, como resultado, a aquisição de língua. É preciso, também, investir na produção oral, criando um “pacto” que favoreça o uso da língua-alvo em situações naturais de comunicação em sala de aula.

Por outro lado, os dados oriundos dos momentos de observação sugerem que professores com relativa fluência e competência linguística na língua-alvo teriam condições de estabelecer uma interação promissora de aprendizagem nessa língua, se fôssemos considerar sua capacidade de promover conteúdo compreensível e oportunidades para os alunos se expressarem. É o caso do P1 que, embora apresentasse graves problemas de competência gramatical, foi capaz de criar um ambiente interativo onde seus alunos respondiam, iniciavam, intervinham e ajudavam o colega na língua-alvo. Para isso, o P1 assumiu uma postura de ensino mais colaborativa, aliada à sua vontade e interesse de melhorar o seu desempenho ao longo das aulas.

Se, por um lado, a precária competência comunicativa de um professor pode não influir na provisão de oportunidades de aprendizagem, por outro, ela pode comprometer a qualidade do conteúdo que é oferecido aos alunos, o que significa correr o risco de aprender estruturas inadequadas e agramaticais ao longo do curso. No entanto, é possível que, dependendo da quantidade e qualidade do constructo escrito e oral apresentados aos alunos por meio de tarefas/atividades de aprendizagem, esse problema possa ser minimizado.

Consideramos ser mais pertinente um professor que pudesse reunir um bom conhecimento linguístico, sociolinguístico, discursivo e, principalmente, o estratégico, considerados importantes, embora não suficientes para uma interação promissora em sala de aula. Seria preciso, ainda, uma abordagem de ensinar voltada para a geração no viés de uma interação harmoniosa, significativa, colaborativa e comprometida com o aluno e sua aprendizagem. É o caso de P2 que, além de se fazer compreender na língua inglesa e de investir na produção oral dos alunos, foi capaz de gerar aprendizagem colaborativa, através do gerenciamento compartilhado, cabendo aos alunos avaliar as respostas dos colegas, solucionar problemas, exemplificar, dentre outras formas de atuação/participação.

3.3.2 Análise e interpretação dos dados do questionário aplicado aos alunos com relação à apreciação sobre a prática de ensino dos professores.

Buscando obter conhecimentos a respeito da prática dos três professores de Língua Inglesa participantes da pesquisa na ótica dos estudantes, este tópico objetiva analisar e interpretar informações oriundas do questionário aplicado junto aos estudantes que versam sobre o posicionamento dos discentes no que diz respeito às práticas pedagógicas dos docentes supracitados.

Portanto, enfatizamos que a questão mais abordada pelos alunos entrevistados foi a apreciação sobre a prática de ensino dos professores, considerando que trata-se de um assunto mais concreto, sobre o qual refletem mais, uma vez que é a experiência que os discentes vivenciam diariamente. Nesse contexto, a visão dos alunos é muito importante na compressão da realidade estudada.

3.3.2.1 Como acontecem as aulas de inglês na visão dos alunos.

A primeira questão levantada junto aos alunos diz respeito às suas percepções e compreensões sobre suas aulas de Inglês, ou seja, dos métodos aplicados pelo professor e do ambiente da sala de aula. Para isso, solicitamos o seguinte: *Descreva como normalmente é sua aula de Inglês*. As respostas dos alunos participantes surpreendem:

O conteúdo é aplicado no quadro, o profissional ensina e passa o exercício (A2).

As aulas são como qualquer outra disciplina, bem tradicional. O professor explica o assunto, exercitamos e depois prova e poucas vezes as aulas forma dinâmicas (A12).

São monótonas, com pouca utilização de ferramentas multimídia (A4).

Cansativas, chatas. Muito texto, sem interesse sobre a língua, falta de habilidade do professor (A13).

São normais como uma aula de outra matéria, poucos momentos houve interação em que a maioria tivesse interesse (A14).

Fazem referência ao excesso de teoria em detrimento da prática (A21).

Teóricas, sem muito conteúdo, há falta de mais interações (A25).

Inicia-se com o professor copiando um assunto no quadro e em seguida explicando e depois passando uma atividade escrita no caderno (A8).

As falas dos estudantes permitem inferir que as dinâmicas são bastante escassas nas aulas de Inglês e isso repercute no empobrecimento didático-metodológico dos docentes, uma vez que questões como dinamismo, nível de interesse e abordagem dos conteúdos, segundo o parecer dos alunos, são monótonos e tradicionais.

Também fica claro através da resposta dos alunos que o professor apresenta em suas aulas uma metodologia baseada em gramática e tradução que, de acordo com Abdullah (2013, p. 125), “normalmente não há qualquer prática de audição ou fala, e muito pouca atenção é dada à pronúncia ou quaisquer aspectos comunicativos da língua. A habilidade exercida é a leitura e apenas no contexto da tradução”. Assim, não há espaço para o aprendiz desenvolver a habilidade de comunicação e interação, aspectos esses que atualmente têm se mostrados fundamentais para aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nas narrativas dos estudantes é possível afirmar que o professor ensina os conteúdos aplicando uma abordagem tradicionalista de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, pois acredita na eficácia do método da gramática por si só e de maneira individualizada, desconsiderando o papel importante do aluno nesse processo e sua interação com seus pares.

As respostas indicam ainda que o professor não propicia em suas aulas a utilização de recursos variados, ministrando a aula sempre da mesma maneira que não desperta interesse dos alunos, uma vez que as abordagens conteudistas trabalhadas reforçam principalmente as características da gramática e tradução, com foco centralizado no papel do professor, como o único responsável na condução do processo de ensinar e de aprender.

Face ao exposto, em especial às particularidades das concepções de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, inferimos que os professores acreditam no ensino norteado por conteúdos ligados, principalmente, à estrutura da língua desconsiderando processos de planejamento que exijam reflexões, propostas didático-pedagógicas inovadoras com intuito de potencializar a aprendizagem significativa da Língua Inglesa.

Esse fato se dá pela forma como o professor aborda os conteúdos em sala de aula, com ênfase em exercícios escritos de memorização e repetição, além da postura verticalizada assumindo papéis de controladores da aprendizagem do aluno. Essa forma de conduzir as aulas indica que os professores apresentam, na maioria das vezes, uma abordagem tradicionalista de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

A falta de atividades à serviço da comunicação, identificada nos discursos dos alunos, demonstra e reforça que os profissionais utilizam da abordagem tradicionalista, variando os métodos entre o áudio-lingual, o gramática-tradução e o falso comunicativo. Inúmeras são as falas que comprovam a adoção principalmente do método gramática-tradução e poucas são as que caracterizam o método comunicativo não conflitivo.

Como vimos no constructo teórico desse trabalho, a Abordagem Comunicativa (AC), cuja perspectiva teórica é aplicada por meio do Método de Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), é a mais aceita por alunos, professores e estudiosos. Nela o foco está em todos os componentes da língua envolvidos no processo de comunicação de forma conjunta, sendo o foco a comunicação para atender às necessidades reais do estudante e tornar a aprendizagem significativa.

Nesse método, o papel do professor é, portanto, o de ser um mediador do conhecimento, em vez de ser a única fonte de conhecimento, funcionando quase como um “guia mecânico” dos seus alunos. A perspectiva do ECL aponta quais aspectos que devem ser melhorados e qual a melhor forma para isso, selecionando atividades que possibilitem a imersão dos aprendizes em situações comunicacionais relevantes, visando a um uso autêntico da língua (Richards e Rogers, 2014). Baseando-se nessa afirmação, fica evidente que a abordagem comunicativa, juntamente com os métodos e técnicas a ela ligadas são raramente adotadas pelos professores.

No questionário, houve espaço para que os estudantes enunciassem as atividades normalmente aplicadas nas aulas de Língua Inglesa. Ao nos depararmos com as respostas, foi possível concluir o seguinte: tradução, gramática, explicação de matérias, exercícios, interpretação de textos e provas são bem mais trabalhadas que outras. Procuramos

relacionar as atividades mais mencionadas pelos alunos nas aulas de inglês na seguinte tabela.

Tabela 1. Atividades normalmente aplicadas nas aulas de Língua Inglesa de acordo com os alunos.

<i>Atividades</i>	<i>Frequência</i>
<i>Tradução</i>	06
<i>Músicas</i>	01
<i>Leitura em voz alta</i>	0
<i>Exercícios no livro</i>	01
<i>Interpretação de textos</i>	04
<i>Gramática</i>	11
<i>Explicações de matéria</i>	06
<i>Filmes</i>	0
<i>Ouvir diálogos em fita/CD</i>	0
<i>Apresentação de trabalho</i>	02
<i>Diálogos</i>	02
<i>Brincadeiras</i>	01
<i>Produção de texto em inglês</i>	01
<i>Teatro</i>	0

Fonte: Pesquisa de campo.

Pode-se verificar nas respostas apresentadas na tabela acima que as atividades pedagógicas que são ministradas com maior frequência é a gramática, seguida da tradução e explicações da matéria. Esse fato demonstra claramente que, apesar do discurso da utilização de uma metodologia comunicativa e interacionista, ainda é predominante a utilização de procedimentos didáticos tradicionais que consistem em exercícios contínuos de descrição gramatical, estudos de regras e hipóteses de problemas, usando frases e termos descontextualizados.

Paiva (2007) colabora com esse pensamento quando afirma que nos dias de hoje, entender ensino de língua como restrito à aprendizagem de gramática e vocabulário, pouco ajuda o aluno a lidar com a realidade em que nos encontramos, onde o inglês cada vez mais nos cerca. Neste sentido, a gramática não pode ser ensinada desvinculada das práticas de linguagem; a gramática trabalhada de maneira desarticulada da linguagem serve apenas

como mais um conteúdo que precisa ser decorado para tirar notas na prova, o que resulta na descontextualização dos processos significativos da aprendizagem.

Nesse difícil contexto, apresenta-se como possibilidade para minimizar os problemas acima destacados, o multiletramento, como aponta (Badadeli, 2011, p. 9):

Diante da evolução da tecnologia digital, o que vem sendo evidenciado é o uso da língua(gem) em suas diferentes representações (verbal, visual ou sonora). Surge desse cenário a demanda de novos letramentos que proporcionam aos sujeitos as condições necessárias para compreender a convergência entre as linguagens e o papel da tecnologia como suporte e meio de novas práticas discursivas. Nesse contexto está o multiletramento como a habilidade interpretar a língua(gem) em suas diferentes representações.

Acreditamos que quanto mais o professor utilizar métodos inovadores e variados para incrementar suas aulas, maior será o interesse do aluno, os quais se mostram ansiosos e receptivos para aprender a Língua Inglesa. Os estudantes, por serem na maioria adolescentes, são mais atraídos por métodos mais modernos e dinâmicos de aprendizagem. Eles convivem num meio informatizado e avançado com as tecnologias computacionais, televisão, som, filmes, etc. - o que pode ser usado no aprendizado da Língua Inglesa, relacionando-a com o ambiente em que eles vivem/convivem.

3.3.2.2 Os pontos positivos nas aulas de inglês mencionados pelos alunos.

A segunda questão presente no questionário aplicado aos estudantes permitiu analisar os pontos positivos que eles consideram nas aulas de Inglês. Nesse sentido, foi indagado, *O que você acha mais interessante nas suas aulas de Inglês?* Vejamos as seguintes opiniões de alguns alunos, referindo-se ao que eles apontam como pontos positivos em suas aulas de Inglês:

■ *Quando há dinâmicas, onde todos os alunos participam (A2).*

■ *A conversação quando o professor estimula os alunos ao diálogo com ele (A3).*

O diálogo que às vezes o professor aplica (A8).

As Aulas de conversação (A13).

Diálogos sobre a vida foi bastante interessante para os alunos (A26).

Atividades que envolvam música para interagir com os alunos (A32).

Os pontos positivos citados pelos alunos nos revelam a grande preocupação e interesse que têm no aprendizado do inglês. Por isto, valorizam aulas mais dinâmicas, sem dispensar as explicações e o bom relacionamento com o professor, o que é de extrema importância na eficácia do seu aprendizado.

É possível constatar através das respostas que os estudantes se interessam mais por aulas dinâmicas que envolvem a interação entre professor aluno. Citam diversas vezes as aulas de conversação e aulas práticas como sendo o grande positivo das aulas do professor. Mesmo considerando que aulas dinâmicas não sejam frequentes, é possível afirmar que esses momentos são muito bem destacados com relação à prática do professor no ensino do idioma.

Na mesma direção, afirma Almeida Filho (2013), que o ensino comunicativo consiste naquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse, bem como as necessidades a fim de que o mesmo possa adquirir a capacidade de utilizar a língua-alvo para realizar ações reais na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

É possível inferir que o interesse dos alunos está voltado principalmente para a aprendizagem da prática oral da Língua Inglesa, na qual eles conseguem reconhecer a utilidade da língua e também familiarizar-se com a parte fonológica que revela ser um grande obstáculo apresentado pelos alunos e também fator de grande desmotivação quando o assunto é aprendizado de uma língua estrangeira. Demonstrem ainda a vontade de se aprofundarem no conhecimento de novas culturas, o que os enriqueceria não apenas no idioma inglês, mas de maneira geral, como pessoas.

Na tabela a seguir, mostro a opinião dos alunos sobre o que os motivam nas aulas de Língua Inglesa:

Tabela 2. Os pontos fortes da metodologia apontados pelos alunos nas aulas de Inglês.

<i>Pontos</i>	<i>Frequência</i>
<i>Interação</i>	03
<i>Atividades de Conversação</i>	04
<i>Atividades com Musica</i>	04
<i>Leitura de textos</i>	01
<i>Aulas práticas</i>	05
<i>Atividades de audição</i>	01
<i>Diálogos</i>	06
<i>Aulas de campo</i>	03
<i>Dinâmicas / brincadeiras</i>	08

Fonte: Pesquisa de campo.

O resultado do discurso dos alunos em confronto com a observação realizada mostra que existe crenças e expectativas conflitantes entre alunos e professores. No resultado do discurso dos discentes fica evidente que o principal interesse é o desenvolvimento da habilidade oral. No entanto, os professores consideravam essa tarefa inviável para o contexto da escola pública e por isso enfatizaram a escrita, a gramática e o vocabulário, apesar de reconhecerem que os estudantes se sentem mais motivados quando têm a oportunidade de falar a língua.

Partindo do pressuposto de que é possível aprender inglês no ensino básico, torna-se relevante que os professores partam dos interesses dos alunos. Segundo Barcelos (2003. p.63), “a aprendizagem dos alunos se beneficia quando os professores percebem as expectativas e as intenções dos alunos de forma correta”, e “a melhor forma de checar é investigando”. Caso contrário, poderá existir desmotivação de ambas as partes. Segundo a autora, o aluno poderá aprender se acreditar que seu esforço produzirá resultados eficazes.

3.3.2.3 As sugestões dos alunos sobre o aprendizado de Língua Inglesa na escola.

Com o intuito de apresentar sugestões por parte dos estudantes para o fortalecimento do aprendizado da Língua Inglesa, foi abordada junto deles a seguinte questão: *Em sua opinião, o que poderia ser mudado ou acrescentado nas aulas de inglês*

para torná-las mais atrativas, interessantes e proveitosas para que você possa realmente aprender a Língua Inglesa?

Dos 45 alunos do ensino médio que foram questionados, apenas três não responderam esta questão aberta do questionário. Entre os que responderam, todos tiveram algo a sugerir e a reivindicar, encarando a temática de maneira séria e dedicada.

Os estudantes apontam em grande maioria para o interesse em aprender a falar e ouvir o idioma de forma concreta. Também é possível identificar que os alunos almejam por aulas mais atrativas, interativas e dinâmicas, porque acreditam que o ensino de Inglês deve ser diferente das outras disciplinas.

No que tange às atividades que os alunos mais gostariam de realizar nas aulas de LI, a maioria deles indica o trabalho em grupos, envolvendo músicas, jogos, vídeos, etc., seguido de atividades orais. Dentre as atividades que os alunos menos gostam nas aulas de LI, a opinião dos alunos aponta para cópias do quadro-negro e tradução. A maioria dos estudantes expressa seu desejo de que gostaria que suas aulas de LI fossem diferentes, sugerindo atividades mais dinâmicas e criativas. Na análise da pesquisa em questão, é possível perceber que os discentes almejam por atividades que envolvam o lúdico para que, assim, eles possam aprender de uma maneira menos engessada.

Muitos dos estudantes do ensino médio que participaram da pesquisa também apontaram para a grande necessidade de se ter mais tempo de aulas dedicadas ao ensino do inglês; mais material didático também precisa ser disponibilizado. Segundo eles:

Precisamos de mais aulas de inglês durante a semana, e mais material didático (A4).

Essa mesma afirmação apareceu em diversas respostas como:

Acho que podia ter mais aulas de inglês, seria mais tempo de aprendizagem (A5).

Tinha que ter mais materiais didáticos, mas também falta tempo pra isso (A6).

A grande maioria dos questionados criticou bastante o método de ensino aplicado pelos professores de Língua Inglesa. Em praticamente todas as respostas esteve presente os termos, “aulas mais dinâmicas” e “aulas com mais conversação”. Tal fato mostrou uma quase unanimidade em relação ao interesse que os alunos têm em aprender a fala ao invés de apenas a gramática:

Usar mais conversação ao invés de gramática e regras sobre escrita, mais interação com a cultura dos países que têm como base a Língua Inglesa, entre outros (A5).

Serem aulas mais dinâmicas onde pudéssemos praticar tanto oralmente quanto teoricamente a Língua Inglesa (A6).

Maior interação e conversação entre aluno e professor (A7).

Poderia ter mais aulas dinâmicas, com mais criatividade e diálogo, e não apenas aulas de escrita, mas aulas de pronúncia. Algo que realmente nos ensinasse a falar inglês. (A8).

Gostaria que tivesse mais aulas práticas da língua, ensinando não só as regras de ortografia, mas também a fala (A9).

O dinamismo sugerido pelos alunos nas respostas da questão aberta abrange diversas reivindicações, no tocante a aulas atraentes e interativas. Eles querem o uso de mais tecnologias e recursos multimídias, o que consiste em aliar filmes, vídeos, músicas e jogos no processo ensino/aprendizagem. Eles também querem aprender se divertindo:

“Aulas dinâmicas, com maior uso de mídias como filmes, jogos e com maior diversão” (A10).

“Eu acho que a professora devia passar filmes com as legendas em português porque assim nós iríamos aprender a pronúncia das palavras e também o significado” (A29).

Uma grande parte dos alunos sugeriu, ainda, que houvesse mais aulas de conversação, e não só de gramática, pois é cansativo e pouco produtivo o fato de apenas ficarem resolvendo as atividades transcritas no quadro ou presentes no livro. Eles querem aprender a falar e entender o inglês através de atividades mais dinâmicas que possibilitem a interação entre os alunos e o professor.

Tínhamos que interagir mais uns com os outros nas aulas, não só ficar copiando do quadro e traduzindo textos do livro; tinha que ter mais explicação do professor e mais conversação também. Não adianta nada ficar só traduzindo texto olhando no dicionário, isso ajuda muito pouco na hora de aprender. (A7)

Contudo, a reivindicação mais expressiva por parte destes estudantes foi para a implantação de aulas ‚diferentes‘. Para que o aprendizado seja mais divertido e prazeroso, mais da metade dos alunos querem aulas lúdicas, principalmente com o uso de material multimídia, como filmes, músicas, vídeos e documentários, além de jogos e brincadeiras.

Seria legal a professora usar de diferentes estratégias e brincadeiras, para deixar as aulas mais interessantes. (A8).

Tinha que ser mudada a forma que o professor conduz a aula. Podia haver mais atividades diferentes que evoluíssem o conhecimento da Língua Inglesa. (A19).

Passar mais músicas, filmes e explicar mais a matéria de um jeito diferente. (A10).

Incentivar os alunos a ouvirem mais músicas em inglês e procurar a tradução. (A21)

Podia ser trabalhado mais atividades em dupla, porque se você não entende a questão ou tem dificuldade, seu colega pode te ajudar. (A35)

A pergunta aberta do questionário possibilitou enxergar a opinião dos estudantes no que diz respeito à forma que eles querem aprender a Língua Inglesa:

As aulas poderiam ser mais 'relax', com mais músicas e brincadeiras, por exemplo. Eu acho que seria muito bom poder aprender o inglês brincando”
(A33).

Segundo os PCN-LE (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira), os profissionais da educação devem envolver o aluno como um ser discursivo na construção do conhecimento de habilidades comunicativas da própria língua e também de língua estrangeira. Essa construção deve ser feita com interação.

Os alunos, já travados e desmotivados para aprender, sentem-se descontentes por suas expectativas não serem atendidas, visto que os professores se restringem em apenas passar o conteúdo programático proposto pela Secretaria de Educação. Os professores não se aventuram em ministrar o conteúdo de maneira que não seja apenas focado na leitura, gramática e escrita.

Faz-se necessário que os professores abordem a Língua Inglesa por meio de conteúdo do interesse dos alunos, com a utilização de filmes, músicas, vídeos interdisciplinares, jogos e uma forma dinâmica de ensino na qual o educador sentir-se-ia satisfeito por conseguir transmitir conhecimento e o aluno tiraria proveito desse aprendizado para a vida, visto que saber comunicar-se em inglês é essencial na realidade atual das relações.

Para que se possa auxiliar os alunos a usarem a língua estrangeira o máximo possível, é preciso que o professor os conscientize do significado das tarefas realizadas. Para que o aluno possa participar de uma aula, onde a interação em língua estrangeira é o objetivo principal, é importante que ele tenha interesse pelo conteúdo e a forma ao qual é trabalhado este conteúdo em sala. Desta forma, ele estará receptivo aos conteúdos recebidos e também participará dos eventos de sala de aula.

Por fim, apresento a resposta ao problema central desta investigação que foi responder o seguinte questionamento: **Como as marcas da formação recebida pelos professores refletem na prática docente do idioma Inglês na Escola Estadual de**

Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus-AM no ano de 2018?

Fica evidente que, apesar de desenvolver atividades voltadas à cultura e à realidade dos alunos, ainda há lacunas no processo de ensino aprendizagem, isso acontece devido à visão limitada dos professores em relação ao que é ensinar e aprender sob uma perspectiva construtivista e baseada em uma abordagem comunicativa. Isso por falta de clareza quanto às teorias formais de ensinar e aprender uma língua Estrangeira as quais os profissionais deveriam ter sido expostos durante seu processo formativo inicial e sem as quais fica impossível o desenvolvimento da competência profissional.

A análise mostrou que o distanciamento entre os pressupostos teóricos, que deveriam guiar a prática do professor, não permitindo a esses professores egressos, posturas inovadoras, críticas e reflexiva de ensino. Do mesmo modo que declara (Feire, 1989, p.67) “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Enfatizo que, esse distanciamento é fruto da desarticulação entre a teoria e a prática durante a graduação e que se perpetua durante toda a carreira docente.

Um fator que destaco ser importante é a falta de aplicabilidade da teoria estudada nas disciplinas destinadas à formação do professor de Língua Inglesa na prática dos professores egressos. Afirmo que a falta de aplicação é consequência a pouca disponibilidade de disciplinas que ensinam o professor a ensinar no contexto específico de sua área de atuação. O tempo destinado principalmente à disciplina de prática de ensino e metodologia do ensino de Inglês como Língua estrangeira e a sua distribuição na estrutura curricular do curso, impossibilitam os alunos a adquirir conhecimentos teóricos e fazer refletir sobre os seus conhecimentos implícitos, não levando à uma prática reflexiva. Isso causa, nos profissionais egressos, a sensação de que a teoria é inalcançável e está distante da realidade de sala de aula do ensino regular.

Concluo que é possível desenvolver um bom trabalho, tanto em cursos de formação de professores como no ensino regular, dentro de uma perspectiva tradicional, cognitivista, construtivista ou comunicativa, fazendo uso de métodos variados, desde que haja o envolvimento do professor com o aluno e a aprendizagem. A concepção de que existam formas prontas para guiar a prática de professores em sala de aula é errônea. Acredito que haja caminhos alternativos que possam auxiliar tomadas de decisão de professores diante

de cada contexto escolar, desde que eles estejam abertos às construções e desconstruções de crenças, valores, concepções, conhecimentos, de maneira crítica, reflexiva e comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo traz a conclusão da análise dos dados obtidos nesta investigação, tendo como meta responder às perguntas de pesquisa anteriormente apresentadas: Os professores licenciados adquiriram as competências necessárias para uma boa prática pedagógica? Como foi aperfeiçoada sua competência comunicativa e didática? Há correlação entre as teorias recebidas durante o processo formativo com prática didática dos profissionais?

Conforme explicitado desde a introdução deste trabalho, a pesquisa que realizei tem enfoque qualitativo. Descrevendo e interpretando o objeto em foco, busquei esclarecimentos para duas questões fundamentais: como está ocorrendo a formação inicial do professor de Língua Inglesa e quais são as implicações dessa formação (inicial) na prática docente do professor de língua inglesa.

Ao chegar à conclusão desta pesquisa, descrevo o que se apresentou como resultado da análise dos dados coletados. Não pretendo apresentar soluções para as situações problemáticas existentes encontradas no processo de ensino e aprendizagem e formação de professores de Língua Inglesa, porém busco levantar questionamentos, colaborar com os programas de formação de professores e assim gerar novas trajetórias e estratégias para uma prática pedagógica mais eficaz e por isso, ao final do estudo, apresento algumas sugestões.

Como já dito anteriormente, o professor de línguas deveria ser aquele que tenha um bom domínio do idioma, tanto oral quanto escrito, uma boa formação pedagógica, além de ser um profissional reflexivo, aberto para aceitar transformações nas formas de ensinar e aprender inglês. Além de uma formação sólida na sua área de especialização, no caso em particular a área de ensino/aprendizagem de línguas, ter uma postura crítica, enfatizando a moral e a ética, fazendo com que o aluno entenda e vivencie a cultura de um outro povo e que valorize, acima de tudo, a cultura de seu país de origem, formando, assim, cidadãos reflexivos.

Quanto ao alcance do primeiro objetivo específico: ***Avaliar o papel da formação inicial recebida pelos professores no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades e aquisição das competências profissionais*** - partimos do pressuposto que o professor não poderá exercer a sua função com qualidade sem uma formação adequada

para lecionar a disciplina que está responsável, sem apropriar-se de um conjunto elementar de saberes e capacidades profissionais orientados para as suas práticas didáticas.

A formação inicial na licenciatura é a base da construção da profissão. Durante esta formação adquirem-se os alicerces para desempenhar corretamente a docência, tomando-se também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor competente. Uma dessas características é, sem dúvida, a capacidade de proporcionar aos alunos a apreensão e compreensão dos conteúdos presentes no programa.

Tendo presente os dados que apresentamos e analisamos, podemos concluir que a formação inicial de professores de inglês para atuar na educação básica apresenta lacunas com relação principalmente às concepções do que é ser um professor de Língua Inglesa e quais competências esse profissional deve possuir para lidar com os grandes desafios presentes em sua sala de aula. A qualidade desta formação constitui um dos fatores que interfere diretamente na qualidade do ensino, oferecido nas escolas da rede pública e privada.

Através da análise das duas matrizes curriculares e do discurso dos professores, conclui-se que o curso de licenciatura pretende formar profissionais com domínio do uso da Língua Inglesa em situações de uso e não com domínio didático para promover o ensino de uma língua estrangeira. Nas matrizes curriculares MC1 e MC2 identificamos que a formação do professor de Língua Inglesa é pouco contemplada, não sendo encontrado nenhum objetivo claro acerca das reais intenções do curso, além de estar presente uma forte tendência em priorizar a formação tanto para o uso como para a maneira de ensinar a língua-padrão.

O profissional que o curso de licenciatura Língua Inglesa busca formar é do tipo reprodutor de conhecimentos historicamente conhecidos e com certas competências linguísticas e técnicas capazes de enfrentar uma sala de aula de ensino de Inglês em uma escola pública com o mero intuito de serem reprodutores, ou seja, não é priorizada uma formação profissional crítico-reflexiva, tendo a pesquisa como principal instrumento de formação continuada.

Foi possível verificar também que este curso prioriza a formação de professores com competência aplicada na linguístico-comunicativa, ou seja, profissionais capazes de compreender e utilizar a Língua Inglesa em qualquer situação, porém é possível salientar que, apesar dessa preocupação identificada nas matrizes curriculares, é inegável a falta de

tempo na distribuição das disciplinas que contemplam os aspectos linguísticos, pois em sua maioria estão condensadas em alguns semestres com duração máxima de 3h semanais.

Analisando as duas matrizes curriculares do curso de licenciatura Língua Inglesa, conclui-se que, do total da carga horária das disciplinas de 2800 h/a obrigatórias ao aluno, apenas 476 h/a são destinadas ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa (falar, ouvir, ler e escrever) e 204 h/a ao estudo da teoria e prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Isso corresponde a 21,9% da carga horária total do curso destinada ao desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa aplicada ao futuro professor de Língua Inglesa. Desta porcentagem, 15,3% são distribuídas para a disciplina de Língua Inglesa e 6,6% para o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa.

Comparando as duas matrizes curriculares do curso de Letras Língua Inglesa, pode concluir que, apesar de apresentarem distinções quanto às nomenclaturas das disciplinas, ao número de aulas e à distribuição da carga horária, é dada pouca prioridade ao desenvolvimento das habilidades de ensino e à formação de professores de Língua Inglesa. Em relação ao total de aulas destinadas a tal formação, convém pontuar que as matrizes contemplam a disciplina de Prática de ensino ou mesmo Estágio Curricular, no 3º e no 4º ano, porém a carga horária ainda é reduzida, o que significa ser insuficiente para desenvolver as habilidades e competências de um professor de Língua Inglesa para atuar no Ensino Básico.

A carga horária reduzida e a desarticulação entre as especificidades de formação em Língua Inglesa, oferecida desde o primeiro ano do curso, além da Prática de Ensino de Língua Inglesa, oferecida nos dois últimos anos, são apontadas como fatores responsáveis em gerar uma importante lacuna à formação do professor de Língua Inglesa. Acredito que para amenizar tal problema, as propostas constadas nas matrizes curriculares deveriam ser reformuladas no sentido de propiciar o contato do futuro-professor, desde o início do curso, com as disciplinas de base teórica e prática. Entendo que nesse viés o curso seria capaz de propiciar a seus alunos, condições para formarem o trinômio: teoria-prática-reflexão.

No curso de Letras Língua Inglesa das duas universidades, os componentes curriculares de conteúdo em Língua Inglesa não estão voltados às necessidades do professor em formação, ou seja, as aulas são ministradas aos graduandos sem discutir e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Essa análise é confirmada

quando os dados recolhidos das falas dos professores que participaram da pesquisa esclarecem a falta da integração entre teoria e prática, observados na desenvoltura dos docentes ao se posicionarem frente a questões relativas ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Adicionalmente, os resultados revelam uma perpetuação do modelo já conhecido e antigo, no qual os componentes curriculares das duas matrizes estruturam-se em propostas de ensino totalmente desvinculadas das de formação profissional do futuro professor de Língua Inglesa, o que torna o trabalho da Prática de Ensino ineficiente, formando professores que, na prática profissional em serviço, apresentam-se desmotivados e aquém dos conhecimentos que deveriam adquirir referente ao processo de ensinar-aprender línguas.

Quanto ao alcance do segundo objetivo específico: *compreender as concepções de ensino, princípios e as abordagens metodológicas que guiam a prática pedagógica dos profissionais* - é possível concluir que a maioria dos professores define o ensino da Língua Inglesa como meio de comunicação, ou seja, cuja função é estabelecer a comunicação entre as pessoas de diferentes regiões. Essa visão foi a mais recorrente nos dados analisados, uma vez que poucas interpretações direcionam ao conceito de língua relacionando-a à cultura, refletindo sobre valores, crenças, organização social, política, econômica, bem como sobre a identidade de um povo.

Referente ao ensino da Língua Inglesa, a maioria dos participantes afirma que se trata da transmissão de conhecimentos sobre a língua, conceito compatível com o paradigma positivista em que o conhecimento é tido como algo acabado e que pode ser passado de um indivíduo que o detém, no caso o professor, a outro desprovido dele, que é o aluno. Essa concepção de ensino conhecida como educação bancária, em que o conhecimento é depositado, é fortemente criticada por Freire (2003). No entanto, ainda está presente em muitas escolas e universidades brasileiras nos dias de hoje, norteador, inclusive, a prática dos professores participantes da pesquisa.

Pode-se afirmar após as análises que o conceito de ensino de Língua Inglesa baseado tão somente nos conteúdos Linguístico desconectados da aplicação desses com a questão social é fato comum nas práticas dos professores de Inglês, gerando um sentimento de repulsa por parte dos alunos e de desmotivação e incertezas por parte dos professores. Podemos aliar a esse fato a questão da precariedade e desvalorização da profissão docente, pois muitos professores relatam que há falta de tempo para sua própria aprendizagem didático-metodológica, como também do próprio idioma estudado.

Por outro lado, foi possível observar traços da perspectiva sociocultural nos conceitos de ensino de Inglês na prática de dois professores participantes da pesquisa, à medida que os dados sugeriram a necessidade da mediação de conhecimentos e o papel de mediador assumido por eles. Além disso, verificamos conceitos mais contemporâneos de ensino de línguas como troca de experiências entre aluno e instrutor e compartilhamento de conhecimento. Concepções de ensino entendido como metodologia comunicativa também ocorreram nos dados analisados.

No que tange ao conceito de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, um dos professores que participaram da investigação concebe a aprendizagem como absorção de conhecimentos, em que o aluno assume um papel passivo em sala de aula. Essa visão, compatível com a educação bancária, em que o aluno apenas recebe o conteúdo, contraria a perspectiva sociocultural, que atribui papel relevante à reconstrução, transformação e ressignificação do conhecimento por parte do discente.

Foi possível observar que, para os professores de Inglês pesquisados, não existe uma sólida preocupação pela formação social do aluno, deixando a missão de educar para a vida restrita somente às disciplinas básicas no ensino regular e ainda consideram que os alunos são incapazes de aprender outro idioma, uma vez que possuem dificuldades de aprender o próprio Português. Essa concepção dos professores referente ao ensino de inglês nas escolas públicas prejudica o desenvolvimento dos docentes no que tange ao seu comprometimento de melhorias no ensino, proporcionando conseqüentemente grandes prejuízos pedagógicos aos educandos.

A resolução dessas questões passa indiscutivelmente pela reflexão e questionamento sobre as ações pedagógicas empregadas com relação ao idioma Inglês e os aspectos sociais no qual os alunos estão envolvidos. Desta forma, o professor não deve ser um mero transmissor de conteúdo, mas sim um profissional que envolve os aprendizes e os conduz a um ensino autônomo, para isso requer do professor um trabalho de mediador, onde possa auxiliar o aluno a ser conduzido ao mundo da descoberta, da motivação, do querer entender e buscar, onde o mesmo possa ser a peça-chave de seu desenvolvimento.

Estamos na era da globalização, na qual o contato com outras culturas, outras línguas, outras formas de vida é uma necessidade, entretanto sem um domínio pelo menos básico da Língua Inglesa, esse contato se torna inviável, daí surge a necessidade à escola pública, através de seus professores, fazer o possível para garantir esse direito inerente aos alunos. O ensino da Língua Inglesa desempenha um fator de que a aprendizagem de

Língua Estrangeira “não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais [...], é sim uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir [...] no mundo” (Brasil, 1998, p. 38).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (Brasil, 1998, p. 15).

Por fim, enfatizamos que a análise realizada mostrou que a grande maioria dos professores de Língua Inglesa participantes da pesquisa apresenta concepções mais tradicionais de língua, ensino e aprendizagem, em que o professor é o detentor do conhecimento que tem o papel de transmiti-lo, enquanto o aluno o recebe passivamente. Essas visões tradicionais que as escolas e muitas universidades trazem em suas propostas curriculares nada contribuem para a formação de cidadãos críticos-reflexivos e autônomos.

Em relação ao conceito de língua, nenhum participante revelou entendê-lo a partir da perspectiva sociocultural que a concebe como prática social que abarca culturas e organizações sociais de um determinado povo. Porém, no que tange aos conceitos de ensino e aprendizagem, alguns dados sugeriram concepções que apresentam traços da perspectiva sociocultural, o que mostra ser início de uma mudança qualitativa de paradigma na educação. A mediação, proporcionando o desenvolvimento de conceitos científicos com base no cotidiano, conforme defende o pensamento vigotskiano, precisa continuar a ganhar mais espaço na sala de aula, o que pode possibilita questionamentos, discussões produtivas, ressignificações, enfim, é necessário um ensino em que professor e aluno se engajam na reconstrução de conhecimentos.

Quanto ao alcance do terceiro objetivo específico: *examinar a atuação dos profissionais no exercício da docência e sua relação com a formação teórica recebida* - é possível concluir que a teoria estudada na graduação pouco contribui para a prática dos professores egressos. Apesar de a universidade apresentar um discurso construtivista de ensino-aprendizagem, os professores em serviço demonstraram manter uma visão tradicionalista.

Os professores em serviço demonstraram descrença na teoria, chegando a afirmar que só funcionava no ensino superior para obtenção do título e de outros conhecimentos

distanciados do fazer pedagógico em ação. Esse fato demonstra claramente que houve separação entre teoria e prática durante o processo formativo, ou seja, os alunos não foram levados a experimentar através da pesquisa-ação ou outros processos reflexivos as teorias apresentadas e por esse motivo desacreditam ou sentem-se inseguros para utilizá-las, portanto, a adoção de modelos teóricos sem as devidas reflexões não garante sua implementação na prática profissional dos professores egressos.

Com base nas observações e entrevistas, considero que a universidade pouco influenciou na formação do professor de Língua Inglesa. Em seu discurso, os professores em serviço declaram que não contemplam em sua prática docente a filosofia defendida pelas universidades, devido, principalmente, à falta de segurança em sua aplicação ou mesmo a inexistência da mesma.

É importante ressaltar também que nem todos os professores licenciados em Língua Inglesa estão aptos para atuar, pois muitos fizeram uma graduação que pouco os preparou, devido ao fato de o curso ser formado por muitas disciplinas que enfocam apenas a parte teórica do ensino, não preparando os futuros docentes para práticas que envolvem habilidades como a oralidade, a produção textual, a conversação, a audição e a leitura, focando exclusivamente em ensino de tópicos gramaticais.

Assim, defende-se nesse estudo uma atuação docente voltada ao trabalho articulando e envolvendo quatro habilidades necessárias para se aprender Inglês: ler, escrever, falar e ouvir. Sem a união dessas quatro habilidades, o ensino não ocorre de modo eficaz. Não se pode eleger uma dessas habilidades e trabalhar em cima dela, mas, extrair o melhor de cada uma delas e oportunizar um bom ensino para os alunos, para que os mesmos se tornem competentes na língua em questão.

Outro problema encontrado é o fato de muitos professores acreditarem que aprender gramática, vocabulário e tradução - é suficiente para aprender uma segunda língua, não precisando focar em outras atividades como ouvir músicas em inglês, assistir programas em inglês, etc. Partindo desse pressuposto, nota-se constantemente nas escolas públicas brasileiras que o ensino de Inglês se apresenta de forma contraditória, ou seja, o professor tem a “habilitação”, mas não possui as competências e habilidades necessárias para lecionar o idioma.

Muitos professores quando em sala de aula, em grande parte dos casos não conseguem convencer os alunos sobre o domínio do que fazem, considerando que muitos se deparam com alunos que possuem mais habilidades na Língua Estrangeira do que eles,

ficando em situações desconfortáveis, muitas vezes, lecionando por obrigação as mesmas coisas, quando deveriam se capacitar cada vez mais para conquistar a atenção e respeito dos alunos e o gosto dos mesmos pela disciplina.

É grosseiro, porém necessário dizer que muitos professores não saem com os pré-requisitos mínimos para a docência na Língua Estrangeira, mas essa é a pura realidade e um dos motivos para isso é a divisão errônea das disciplinas que compõem a matriz curricular da licenciatura. A licenciatura em Letras Língua Inglesa, por exemplo, de um total de disciplinas, apenas poucas são destinadas às especificidades da Língua Inglesa, tornando muito improvável preparar alguém, ainda mais que esse tempo é dedicado à discussão de teorias desconectadas das particularidades, não havendo nenhum trabalho voltado à comunicação propriamente dita na língua estrangeira em questão.

Desse modo, mesmo que o graduando tenha vontade de sair bem preparado, ele não consegue, porque a universidade ou a faculdade não possibilita essa formação. De acordo com Paiva (1997), infelizmente, as faculdades e universidades, até o momento atual, mesmo com alguns esforços, não têm demonstrado capacidade para formar profissionais competentes para suprir as demandas do mercado de trabalho. No universo dos professores de Inglês da escola pública pesquisada, observa-se que grande parte deles não conseguiu, até o momento, uma formação razoável e significativa que o torne competente nas múltiplas dimensões que abrangem sua prática.

Além disso, tem se percebido também que os docentes com mais experiência de carreira não têm demonstrado vontade de ensinar de maneira diferenciada, utilizando metodologias inovadoras e promissoras, já que o público de hoje é totalmente diferente de épocas anteriores. Isso tem feito com que muitos trabalhem pensando na aposentadoria, fazendo qualquer coisa que não convence mais a ninguém, o que os tornam profissionais frustrados com a profissão.

Ou seja, os professores se restringem a explicar de forma técnica pontos gramaticais que serão cobrados na avaliação, isto é, visam-se resultados rápidos que não se confirmam em aprendizagem. Por outro lado, a proposta formativa deveria se basear em processos pedagógicos contínuos, ou seja, acontecer todos os dias na vida desse profissional, compostos por três tópicos que não se separam, pelo contrário, se complementam: teoria, prática e reflexão.

Concluo que essa precariedade na formação de professores de Língua Inglesa, é devido principalmente a dois fatores. O primeiro diz respeito à carga reduzida destinada à

essa formação; o pouco tempo destinado à formação do professor de Língua Inglesa leva o profissional a sentir-se incapaz de buscar novos caminhos para resolver problemas do dia a dia em sala de aula. O segundo fator determinante que agrava esse quadro e determina a qualidade da formação recebida e sua importância na atuação profissional diz respeito à ausência da prática como componente indispensável em todo o processo formativo. Nessa direção, o professor opta por tomar caminhos mais seguros baseados em sua experiência empírica, contudo pouco contribui para a aprendizagem efetiva e significativa da Língua Inglesa.

Por fim, havendo detalhado o alcance para cada objetivo específico, apresenta-se agora a conclusão do objetivo geral da pesquisa que foi: **Analisar a formação recebida pelos professores de Língua Inglesa e suas implicações na prática docente na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus-AM no ano de 2018.** Concluiu-se, através deste estudo, que o curso de licenciatura Letras Língua Inglesa, responsável pela formação de professores ofereceu aos atuais profissionais matrizes curriculares que não privilegiam disciplinas voltadas especificamente à formação de um professor de Língua Estrangeira. Como resultado, o aprendizado de uma Língua Estrangeira no contexto da pesquisa parece estar alinhado a uma preocupação meramente tecnicista e utilitária, impedindo que o aluno se tornar crítico e utilizar a língua para ampliar sua atuação no mundo que o cobra a cada dia mais e perpetua o insucesso do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica nos complexos contextos educacionais brasileiros

Foi possível verificar que há um distanciamento de questões mais sociais e reflexivas da própria prática docente que lhes foram impostas durante a iniciação de seu processo formativo e se perpetuam sem uma formação contínua adequada. Para os participantes da pesquisa, a fluência do idioma é o requisito mais importante para o sucesso na profissão, fluência que pode ser obtida num curso livre ou em uma viagem prolongada ao exterior. O papel da Universidade é visto como secundário e mais ligado à questão de empregabilidade do que propriamente no processo de formação docente. A docência, para eles, é resultado de “dom”, de vocação e por isso acreditam já possuírem os conhecimentos necessários para sua prática.

Pode-se dizer que a concepção dos professores sobre o Inglês como instrumento de comunicação e ascensão social orienta suas decisões em relação ao próprio processo formativo profissional, apontando para uma ênfase no domínio do conteúdo em detrimento

à ênfase numa postura mais reflexiva e crítica do ser professor de Inglês. Assim, tais discussões parecem apontar para a importância de uma reflexão sobre processos formativos, sobre o valor atribuído pelos professores de Inglês aos conhecimentos e habilidades específicos do profissional responsável pelo ensino de Inglês, e sobre a maneira como eles estão sendo obtidos nas licenciaturas. Aponto, posteriormente, como caminho, duas propostas de alinhamento para formação e atuação do professor de Língua Inglesa.

Um aspecto importante a ser resgatado como conclusão é que a formação dos professores de Língua Estrangeira prioriza discussões sobre o que fazer em sala de aula, não havendo muito espaço para a discussão sobre o porquê se trabalha uma determinada maneira e não de outra. O espaço de formação em serviço é praticamente inexistente e quando existe é geralmente usado de forma equivocada, não havendo formação crítica. Esta prática apresenta marcas que denotam uma visão do professor como um executor, um aplicador do método, afastado das grandes decisões pedagógicas e denota também uma visão da Língua Inglesa como instrumento de aprimoramento técnico e profissional e não como um meio para ampliar a formação cultural dos cidadãos.

A confrontação dos dados revelados teve como objetivo analisar a formação do professor de Língua Inglesa que a universidade pretende formar, verificar como está ocorrendo esta formação e suas implicações na prática docente. Ao chegar ao final desta discussão, concluo que se trata de um questionamento complexo e difícil de esgotar com a realização de uma única pesquisa, em um ambiente específico. Assim, pensar uma licenciatura que promova a autonomia e o comprometimento profissional é um enorme desafio e foi nesse sentido que este trabalho pretendeu trazer contribuições ao oferecer uma possibilidade de reflexão para aqueles que estão empenhados em buscar um novo modelo de formação de professores de Inglês no qual saberes e práticas possam ser revisitados e reconstruídos.

PROPOSTAS

As recomendações deste trabalho estão voltadas para todos os professores de Letras em Língua Inglesa que atuam nas escolas, independentemente de elas serem públicas ou privadas, municipal, estadual ou mesmo da federação, pois o processo formativo de profissionais capacitados e competentes assegura a qualidade da educação e formação dos estudantes que são o futuro do nosso país.

Propostas de alinhamento para um novo modelo de formação profissional

Segundo Vieira-Abrahão (2011), “além da deficiência dos cursos de formação, há uma carência de pesquisas que poderiam levar o professor à reflexão e a melhorar a sua prática”. Visto que não há outro caminho para a quebra dos atuais paradigmas que enfraquecem a formação dos docentes Brasileiros.

Partindo da ideia da autora, gostaríamos de propor que **a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa**, fosse melhor aproveitada em pelo menos 4 semestres. Assim, os acadêmicos da licenciatura Língua Inglesa poderiam aprender mais e mais com qualidade sobre a práxis do professor. Acreditamos também que a prática pedagógica articulada nessa disciplina em escolas do ensino público ou privada seria significativa, possibilitando fortalecer conhecimentos epistemológicos e práticos no fazer pedagógico.

Quanto aos **Estágios Supervisionados**, uma proposta para boa formação profissional poderia, além de incluir as atividades já tradicionais, contemplar a preparação de material didático e engajar o estagiário em atividades extracurriculares, tais como oficinas de redação, clubes de leitura, clubes de conversação em línguas estrangeiras, auxílio na avaliação de alunos, reflexão sobre a cultura da sala de aula. Outras atividades relevantes são projetos de pesquisas em forma de estudos de caso, desenvolvimento de pesquisa ação e projetos de educação continuada em que estagiário e professor estabelecem parcerias para que, juntos, o primeiro se forme e o segundo garanta sua qualificação continuada.

Quanto à **distribuição das disciplinas**, realçamos que o currículo de Letras/Inglês – Licenciatura deveria ser programado em 60% contemplando as especificidades e particulares da área de conhecimento. Nessa lógica, sua base se fundamentaria no Ensino e

Aprendizagem de LE à luz da epistemologia de área, e o restante (40%) para disciplinas complementares de sua base. E ainda, mais disciplinas complementares deveriam ser oferecidas na Língua-Alvo, através de convênios e parcerias com outras instituições e cursos.

Sugerimos que parte da carga horária da **disciplina de Prática de Ensino** seja cedida para que os alunos do curso de Letras Língua Inglesa possam se dedicar às atividades no contexto de ensino da escola básica. Também é essencial que haja o aumento dos encontros entre os professores formadores e os graduandos para o aprofundamento das discussões e reflexões acerca das situações de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nos mais diversos contextos educacionais. Sugerimos que esses encontros poderiam ser oportunizados e otimizados com reflexões sobre as realidades dos contextos educacionais por meio de fóruns de discussão e outras atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem, utilizado pelas universidades para garantir a efetiva participação e democratização do acesso e acompanhamento.

Com relação ao aumento do **nível de envolvimento dos alunos** nas aulas de **Prática de Ensino**, seria importante que parte das leituras da disciplina fosse sugerida pelos próprios alunos a partir das experiências vivenciadas como aprendizes e até mesmo na prática do cotidiano escolar. Essas leituras ainda poderiam ser complementadas por aquelas emergentes das observações dos discentes, para maior aproveitamento das discussões e provável envolvimento dos acadêmicos e futuros professores.

Além disso, as **sessões de visionamento** demonstraram ser uma eficiente ferramenta para estimular processos reflexivos dos alunos sobre as aulas ministradas, sendo sua inclusão na disciplina de **Prática de Ensino** benéfica para que os futuros professores possam refletir sobre sua prática pedagógica, convertendo-a num lugar de construção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional contínuo.

Uma outra proposta que considero significativa seria a implementação do **modelo de parceria entre universidade e escola**, como forma de articular a formação inicial à contínua de professores, como proposto por Vieira-Abrahão (2012), Jordão (2005), Cristóvão (2005) e Paiva (2005). Esse modelo se faz relevante não somente para o contexto de formação dos professores investigados, mas para muitas outras instituições formadoras, pois tal parceria seria estratégia de estabelecimento de uma rede de colaboração entre os saberes produzidos nas universidades e aqueles construídos nos cotidianos escolares, que ainda necessitam de mais estudos substanciais para a melhoria

dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e das condições formativas de professores.

Desse modo, espero que esta investigação possa contribuir para uma análise do processo formativo desenvolvido nos cursos analisados e também para todos os cursos responsáveis pelo processo formativo dos docentes das mais variadas disciplinas, ao oferecer uma visão externa sobre a importância das atividades realizadas na disciplina de **Prática de Ensino** na formação profissional de professores de Língua Inglesa.

Propostas de alinhamento para um novo modelo de aprimoramento profissional.

A proposta aqui apresentada tem como objetivo provocar uma reflexão dos professores de Língua Estrangeira Moderna - LEM, a respeito da sua prática pedagógica, tendo como aliada para este processo a pesquisa ação, pois uma forma responsável, comprometida e significativa de repensar a prática, seria a de ter o professor refletindo sobre o que faz antes, durante e depois da sua aula, de forma crítica e com vistas a mudar sua prática quando necessário. Portanto, buscamos evidenciar nesta proposta a transformação do professor executor em um professor pesquisador e reflexivo, que reflete constantemente sobre sua ação em sala de aula e transforma esse espaço em um ambiente de pesquisa de sua própria ação.

Porém, nesse contexto há uma pergunta importante que direciona a proposta a seguir. Como estabelecer uma dinâmica para que a pesquisa-ação esteja presente na sala de aula, sendo utilizada como meio de transformação do professor e da sua prática pedagógica? Uma das possibilidades de isso acontecer é convidar o professor a refletir e reavaliar sua prática, e repensar seus métodos com o auxílio de textos teóricos que se propõem a apresentar caminhos e possibilidades que nem sempre são de fácil aplicação, mas que instigam e propõem questionamentos e conseqüentemente mudanças.

Para atingirmos este objetivo, tomamos como base as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (2008), que sugerem ao professor desenvolver suas atividades em sala de aula levando em consideração os seguintes pontos:

Pesquisa - Nesse sentido uma proposta para estimular a pesquisa seria a obrigatoriedade de uma publicação científica no período máximo de 5 anos para fins de progressão e estabilidade na carreira docente.

Discussão – Participação de no mínimo 3 eventos acadêmicos presenciais ou virtuais no ano letivo que abordem a Língua Inglesa como língua estrangeira. Sugestão: conferências, seminários e demais eventos científicos ou mostras acadêmicas.

Produção - O material produzido pelos professores pode ser em vídeo, cartazes com imagens, neste caso, priorizando a produção textual em Língua Inglesa. Uma boa maneira de realizar esta ação seria montar um Portfólio, onde constariam suas aulas/atividades. Sabemos que após aplicadas em sala, estas atividades sofrem alterações decorrentes de seu desenvolvimento junto aos alunos. Inúmeros são os fatores que contribuem para estas mudanças, seja a receptividade dos alunos, ou os seus diferentes pontos de vista. Cada indivíduo traz consigo uma carga de conhecimento que é seu, construído ao longo de sua vida e que seguramente agregará novos valores a estas atividades, tornando-as mais interessantes e significativas.

Esperamos que as propostas anunciadas iluminem inspirações às práticas educacionais adotadas pelos professores de Língua Inglesa, considerando que sua práxis necessita ser (re) elaborada e fundamentada com metodologias inovadoras que tenham como princípio o estudo científico, posteriormente a elaboração de planejamentos pedagógicos que culminem em aprendizagens significativas. Nessa lógica, será possível a transformação dos desafios atualmente encontrados no fazer pedagógico docente, convertendo-se em práticas eficientes, promissoras, inovadoras e indispensáveis ao desenvolvimento de competências, proporcionando ainda alteração no quadro depreciativo da formação histórica de professores analisada e construindo um ofício profissional que garanta articular conhecimentos dimensionais da vida e das práticas sociais com as gnosés epistemológicas.

REFERÊNCIAS

- Abdalla, M., Oliveira, L., Azevedo, C. e Gonzalez, R. (2018). *Qualidade em Pesquisa Qualitativa Organizacional: tipos de triangulação como alternativa metodológica*. Administração: Ensino e Pesquisa. Recuperado de <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.578>
- Abdullah, S. (2013). *A Contrastive Study of the Grammar Translation and the Direct Methods of Teaching*. (3a ed, January 26-27). International Conference on Business, Economics, Management and Behavioral Sciences (ICBEMBS), Hong Kong, China.
- Almeida Filho, J. C. P. (2013) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. (7ª. Ed). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Almeida, M. (2012). *Formação do Professor do Ensino Superior: Desafios e Políticas Institucionais*. São Paulo: Cortez.
- Almeida, M.; Pimenta, S. (2014). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez.
- Anastasiou, L. G. C.; Alves, L. P. (2004). *Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Universille.
- Bahury, M. S. (2013). *Ensino de língua inglesa e formação nas vozes de futuros professores*. Web-Revista Sociodialeto. Recuperado de <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/16/10012014013451.pdf>
- Baladeli, A. (2011). *Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos*. E-escrita. Revistado curso de letras da UNIABEU (v.2. n. 4.Jan-Abr). Nilópolis.
- Barcelos, A.F; Kalaja, P. (2011) *Introduction to Beliefs about SLA Revisited*. (System, 39, 281-289) recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Batista, A. C. (2014). *A mediação do diálogo e da reflexão na formação continuada na escola: dimensões do trabalho do coordenador pedagógico*. In.: Lima, Maria Aldecy Rodrigues de; et al (Org.). *Desafios da formação docente: 20 anos de Pedagogia em Cruzeiro do Sul*. São Paulo: All Print.
- Behrens, M. A. (2013). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. (6ª ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bell, J., Waters, S. (2014). *Doing your research project: A guide for first-time researchers* (Sixth ed.). Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Borg et al., S. (2014). *The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers*. British Council.
- Braga, D.B. (2013) *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez.

- Brasil. Ministério da Educação. (2015b). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 1 julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC
- British Council; plano Cde. (2015) *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. Recuperado de: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf
- Brown, H.D.; Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Calvo, L. C. S., El Kadri, M. S., Ortenzi, D. I. B. G., Silva, K. A.(Orgs.) (2013) *Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. Uma homenagem a Telma Gimenez. Campinas, São Paulo: Pontes.
- Camas, N. P. V.; Mandaji, M.; Ribeiro, R. A.; Mengalli, N. M. (2013) *Professor e Cultura Digital, reflexão acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século*. Revista Reflexão e Ação.(v. 21 n. 2 p.179-198). Santa Cruz do Sul: Unisc.
- Campoy. Aranda, T.J. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación.Asuncion,Py.Marben
- Celani, M. (2001). *O ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão*. In: Leffa, V. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas: Educat.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Consolo, D.; Colombo, C. (2016). *O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças no Brasil: cenários e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Costa, R. P. G. M. (2014) *Crenças sobre o professor de língua inglesa: uma análise de diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço*. (Dissertação de Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína. Recuperado de: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/186>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Cruz, D. (2006). *O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social*. In: Scheyerl, D.; Mota, K. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões*. Salvador: Edufba.
- Cunha, C.; Sousa, J. V; Silva, M. A. (2011). *Políticas Públicas de Educação na América Latina: Lições aprendidas e desafios*. p. 303-324.São Paulo: Autores Associados.

- Daniel, F. G. (2009). *A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão*. (Dissertação de mestrado) (Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto.
- Davel, M. (2011). *Representações sobre o ensino de inglês por parte dos professores de língua inglesa em colégios da Rede Estadual de Curitiba*. (Trabalho de Monografia). UTP.
- Denzin, N., Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. In *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dourado, L. F. (2015). *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios*. (36, 299-324). Educação e sociedade, Campinas
- Duboc, A. (2012). *Atitude Curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. (Tese Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Duboc, A.P; Ferraz D.M (2011). *Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão*. Revista X.
- Eyng, A. M. (2010) *Currículo escolar*. Curitiba, Ibpex.
- Fávero, M. (2011). *Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão*. In: Alves, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez.
- Foucault, M. (2005). *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola
- Fragelli, C. (2016). *Formação do professor universitário em cursos de licenciatura: a experiência da docência qualifica o ensino?* (Dissertação de mestrado). Rio Claro, São Paulo.
- Freire, P. (2003) *Pedagogia do oprimido*. (35. Ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2013) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, B. (2014). PGM 1 - *Formação de Professores a Distância*. Recuperado de: <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/educacao2.htm>.
- Gee, J., & Gee, E. (2011). *Language and learning in the digital age*. Taylor and Francis. Recuperado de: <https://doi.org/10.4324/9780203830918>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6. ed.) São Paulo: Atlas.
- Gilakjani, A. P. (2012). *EFL Teachers' Beliefs toward Using Computer Technology in English Language Teaching*. *Journal of Studies in Education*.

- González, J. A. T., Fernández, A. H., Camargo, C. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Editora Marben Assunción, Paraguay.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Guerra, E. (2014). *Manual Pesquisa Qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação.
- Ifa, S. (2014). *A formação pré-serviço de professores de Língua Inglesa: representações do ser professor em uma sociedade em processo de digitalização*. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Recuperado de: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1381/294>
- Imbernón, F. (2011) *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo: Cortez.
- Jamshed S. (2014). *Qualitative research method interviewing and observation*. J. Basic Clin. Pharm. doi: 10.4103/0976-0105.141942.
- Jucá, L. C. (2017). *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. (Tese de doutorado). São Paulo.
- Krashen, S. (2014). *Second Language Acquisition: Theory, Applications, and Some Conjectures* (Cambridge University Press).
- Kripka, R. M. L.; Scheller, M.; Bonotto, D. de L. (2015). *Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa*.
- Kuenzer, A. Z. (2011). *A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios*. Educ. Soc. [online], vol.32, n.116, pp. 667-688. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>
- Lakatos, E. M, Marconi, M. de A. (2011). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (7ed). São Paulo: Atlas.
- Leal, V. (2015). *Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa. 129f. Recuperado de: <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/6397/texto%20completo.pdf>
- Leão, L. M. (2016). *Metodologia do estudo e Pesquisa*. Petrópolis, Rj: Vozes.
- Leffa, V. (1998) *Textual constraints in L2 lexical disambiguation*. System, England, v. 26, n. 2, p. 183-194
- _____. (2006). *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. (2. Ed p. 125-133.). Pelotas (RS): Educat,

- _____. (2011). *Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública*. In: De Lima, D. (org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. 13 Ed. São Paulo: Cortez
- Lima, M. S. (2012). *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Líder Livro.
- Lima, P. G. (2017). *Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de Inglês no Brasil*. Universidade Estadual de Londrina.
- Lira, I. S. (2013) *A desvalorização do Magistério Brasileiro: o que dizem os Documentos Oficiais*. Revista Profissão Docente Uberaba, v. 13, n.29, p. 63-72, Jul.-Dez.
- Lombardi, J.; Savani, D. (2011). *História, educação e transformação*. Autores associados. São Paulo
- Lüdke, M. (2005). *O professor e sua formação para a pesquisa*. In. EccoS - Revista Científica. SP, v.7, n.2, jul./dez., p.333- 349.
- _____. (Coord.). (2006). *A pesquisa na formação do professor*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus.
- _____. (2010). *Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente*. In: Dalben, A. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente*. Belo Horizonte: Endipe: Autêntica.
- Ludke, M.; André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Manrique A. L. (2012). *O que Pensam os Professores que Ensinam Matemática Sobre a Inclusão de Alunos com NEE*.
- Matos, D.C.V. S (2014). *Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contextos sociocultural/brasileiro*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador (BA). Recuperado de: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/4748/1684>
- Michel, M. (2015). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos*. (3 ed.) São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. (1994). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. (17ª ed. 80 p.). Petrópolis, RJ: Vozes

- _____. (2008). *O desafio do conhecimento*. (11 ed.) São Paulo: Hucitec.
- Moita Lopes. (2005). *O ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença*. In: Gimenez, Telma; Jordão, Clarissa. (orgs.) *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat.
- Monte Mór, W. (2013). *Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares*. In: Rocha, C. H.; Maciel, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Monteiro, D.C. (2011). *Formando Professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90*. In: Daniel, F.G., et al. *A Formação de Professores de Línguas: novos olhares*. 11. ed. Campinas: Pontes Editores.
- Moraes, L. B.; Marques, T. M. F. (2011) *Inglês Instrumental – Pressupostos Teóricos*. Revista Semente, 6(6), pp. 44-52
- Moraes, M. C. (2012). *O paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. Revista educação. Porto Alegre. nº37
- Moraes, R.; Galiuzzi, M. C. (2013). *Análise Textual Discursiva (2ª Ed.)*. Editora Unijuí,
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed.. São Paulo: Cortez.
- Mulik, K. B. (2012). *O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história*. Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, Unipam
- Negueruela A. E. (2011) *Beliefs as Conceptualizing Activity. A Dialectical Approach for the Second Language Classroom*. System. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics. p.359-369.
- Nóvoa, A. (2010) *A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa*. Revista Escola Gestão Educacional. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul.
- Ogawa, M. N.; Behrens, M. A.; Torres, P. L. (2016). *Teoria da complexidade: impactos na formação docente*. Reunião Científica Regional da Anped. Curitiba/PR
- O'Leary, Zina. (2014). *The essential guide to doing your research project*. London: Sage
- Oliveira, B.; Barcelos, A.M. (2012). *Identidade e motivação de professores pré-serviço de inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal*. Revista Contemporânea de Educação. N ° 13.
- Oliveira, L. (2014). *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola. 216 p.
- Oliveira, R. L.(2011). *Formação docente: Traçando modelos que subjazem à prática*. *Revista Científica da Escola de Comunicação, Arte e Educação*. Ano 1, nº 1, dez. Recuperado de: <https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/viewFile/53/101>

- Paiva, E. (Org.). (2003). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A
- Paiva, V.L.M.O. (2005). *Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor*. Revista do Gelne. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200.
- _____. (2006). *Memórias de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa*. ed. 9 Contexturas, São Paulo, p.63-78.
- Paiva, V.L.M.O.; Figueiredo, F.Q. (2005). *O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa*. Recuperado de: www.veramenezes.com/gramatica.htm.
- Pereira, J. (2016). *Manual de metodologia da pesquisa científica* (4ªed). São Paulo: Atlas
- Pereira, J. E. D. (2007). *Formação de professores: Pesquisas, representações e poder*. Educação & Linguagem ANO 10 N° 15 p.82-98, JAN.-JUN.
- Pérrillat, L. (2011). *A formação inicial do professor de inglês: o olhar do aluno*. (Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Perrenoud, P. (2000) “*Construir competências é virar as costas aos saberes?*” In: Revista Pátio, (ano 03, nº 11, jan p. 15-19). Porto Alegre: Artmed
- Pessoa, R.R. (2011). *Formação crítica de professores de línguas estrangeiras*. In: Silva, K.A. da.; Daniel, F.G.; Kaneto-MArques, S.M.; Salomão, A.C.B.(Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Volume 1. Campinas: Pontes.
- Pimenta, S. G; Lima, M. S. L. (2010). *Estágio e docência*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L.G.C. (2011). *Docência no ensino superior*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Prodanov, C.C., Freitas, E.C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale.
- Ramalho, B; Beltrán N., (2014). *I Texto: Representações de professoras sobre a profissionalização da docência*. In: _____ (orgs.). *Formação, representações e saberes docente*. Campinas: Mercados das Letras; Natal: UFRN.
- Rausch, R. B.; Schroeder, S. L. (2010). *A inserção da pesquisa nas séries iniciais do ensino fundamental*. Atos de Pesquisa em Educação, v. 5, n. 3, p. 315-337.
- Rausch, R.B. (2012). *Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez.
- Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura* (2010). Recuperado de: <http://www.castelobranco.br/site/arquivos/pdf/Referenciais-Curriculares-Nacionais-v-2010-04-29.pdf>.

- Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002.* Conselho nacional de educação/MEC..
Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Recuperado de:
<http://portal.inep.gov.br/>
- Richards, J; Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*.
Cambridge University Press.
- Rodrigues, Y; Morgado J.C. (2013). *Uma análise das diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior no Brasil*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Ceará; ISBN: 978-989-8525-22-2
- Romanowski, J. P.; Martins, P. (2009). *O estágio nos cursos de Licenciatura*. In: Romilda Teodora Ens; Dilmeira Sant Anna Ramos Vosgerau; Marilda Aparecida Behrens.. (Org.). Trabalho do professor e saberes docentes. 1 ed. Curitiba: Champaganat.
- Ruaro, L. M.; Behrens, M. A. (2014). *Formação do professor universitário: Olhar brasileiro e espanhol*. Debates em Educação. Maceió, Vol. 6, n. 12, Jul./Dez.
- Sacristán, J. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso.
- Sampieri, R. H. Collado, C. H., Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Murad, F. C., Kassner, M., Ladeira, S.C.D. 3ª edição. São Paulo. McGraw-Hill.
- Sant'anna, M. R.; Spaziane, L.; Góes, M. C. (2014). *As principais metodologias de ensino de língua inglesa no Brasil*. (1.ed. – eBook) Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- Santos et al. (2012). *Face a Face com Nóvoa: Formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor*. Revista de Letras Norteamentos, v.5, n.10, jul./dez.
- Santos, B.S. (2011). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 3ªed
- Santos, R., Oliveira, S. (2016). *Paradigmas educacionais e suas influências na formação e na prática pedagógica de professores*. Revista Interface, Edição nº 10, dezembro.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. (24.ed.) São Paulo: Cortez.
- Silva, A. N. C.; Scoville, A. L. M. L. (2015). *O ensino da língua estrangeira: processos metodológicos na aprendizagem*. Revista Intersaberes.
- Silva, K. A. (2011). *Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Pontos e contrapontos*. In: Silva, K. A. (Org). Crenças, Discursos & Linguagem. v. II, Campinas, SP: Pontes Editores.
- Silva, K.; Daniel, F.; Kaneko-Marques, S.; Salomão, A. (Orgs) (2013). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*, vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores.

- Slongo, I. I. P. et al. (2012). *Pesquisa e formação de professores: um intrincado e instigante desafio*. (v. 12, n. 37, p. 719-741, set./dez) Rev. Diálogo Educ., Curitiba.
- Souza, L. M. (2014). *Ensino crítico como proposto para a formação continuada de professores de inglês*. Revista Eventos Pedagógicos v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 72 - 80 jan./maio.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes
- _____. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2013) *O trabalho docente-elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8. ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro – Vozes.
- Torres, L. (org.) (2014). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Senar – PR.
- Tuzzo, S. (2016). *Os sentidos do Impresso*. Goiânia: Gráfica UFG.
- Vasconcellos, C. S. (2013). *Disciplina e indisciplina na escola*. (V. 19, n. 112, p. 5-13, jul-ago) Presença Pedagógica. Belo Horizonte.
- Vieira-Abrahão, M. H. (2012). *A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural*. Londrina, Signum, n.15/2, p. 457-480.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L.S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wronski, P. G.; Polinarski, C. A. (2011). *Estrutura curricular dos cursos de ciências biológicas – licenciatura no estado do Paraná: diferenças e semelhanças*. In: V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL); V Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do International Council of Associations for Science Education (ICASE).

APÊNDICES

**APÊNDICE 1 – Carta enviada a direção da instituição, locos da pesquisa EETI
Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo.**



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN
DIRECIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIÊNCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LÁ COMUNICACIÓN**

À Profa. Benedita Monteiro Braga do Centro de Educação de Tempo Integral – CETI Gilberto Mestrinho.

Prezado (a) Sr(a), Sou Mestrando da Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai. Estou desenvolvendo a dissertação de conclusão do curso, sob a orientação da Prof.^a Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne, intitulada "Reflexões sobre a formação universitária de professores de língua inglesa: Desvendando o perfil dos profissionais e a relação com a prática dos docente do Centro de Educação de Tempo Integral – CETI Gilberto Mestrinho na cidade de Manaus –Am no ano de 2018". O objetivo da pesquisa é analisar a formação universitária recebida pelos professores de língua inglesa do Centro de Educação de Tempo Integral – CETI Gilberto Mestrinho na cidade de Manaus, Amazonas para desvendar o perfil dos profissionais e sua relação com a prática docente

Considero esse trabalho importante, porque tem como intuito descobrir o perfil do profissional, especificamente do professor de língua inglesa que as universidades tem procurado formar e o profissional que tem realmente formado. Justifico ainda sua relevância devido ao fato de contribuir com a área de investigação da Educação e da Linguística Aplicada – formação de professores e formação de professores de língua estrangeira. Pensa-se também que tais reflexões podem servir de subsídios teóricos e práticos para os professores-formadores e os alunos dessas instituições de ensino.

Neste sentido, gostaria de contar com o apoio e colaboração desta instituição de ensino para a realização da pesquisa de campo da referida investigação científica.

A pesquisa consistirá em três etapas distintas, a saber: **Primeira etapa:** Observação estruturada, que visualizará o espaço físico da instituição bem assim como a pratica pedagógica dos professores objetos da pesquisa. **Segunda etapa:** Aplicação de questionário para todos os professores graduados em letras com habilitação em língua inglesa e ainda um entrevista semiestruturada com os professores participantes **Terceira etapa:** Análise documental dos diplomas e históricos de graduação bem assim como os planos de aulas dos professores.

A participação da instituição é de grande importância nesta investigação, a fim de que a partir dos resultados da pesquisa possa ser feita uma reflexão sobre o que tem sido feito nas práticas pedagógicas dos participantes em relação a formação inicial do professor de língua inglesa. Na expectativa de contar com a inestimável atenção de V.S.^a no atendimento desta solicitação, aproveitamos o ensejo para apresentar o elevado apreço desse pesquisador por esta instituição. Desde já agradecemos a sua atenção e colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Manaus, 15 de Abril de 2018.

Felipe dos S. Silva
Felipe dos Santos Silva
Mestrando em Ciências da Educação – UAA

18/04/2018
[Assinatura]
Benedita Monteiro Braga
Portaria 02/03/2012
E. E. de Tempo Integral Gilberto Mestrinho
Manaus - Am

Recebido: _____
CETI Gilberto Mestrinho.

APÊNDICE 2 – Instrumento - Guia de entrevista realizada com os professores.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS, POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Prezado (a) Professor (a),

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Professor de Inglês: Sua formação e as implicações na prática docente.** Tendo como objetivo geral: **Analisar a formação recebida pelos professores de Língua Inglesa e suas implicações para a prática docente na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus –AM no ano de 2018.**

QUESTÕES ABERTAS

Pergunta 1. Nesse contexto de ensino regular, qual o objetivo de ensinar Língua Inglesa? O que se ensina nessa disciplina?

Pergunta 2. Suas concepções de ser professor mudaram desde sua formação superior? Se sim,

Como?

Pergunta 3. Quais competências são necessárias para ser um bom professor de Língua Inglesa?

Pergunta 4. Quais as estratégias são utilizadas por você para garantir o aprimoramento da sua prática docente?

Pergunta 5. Como as teorias de ensino-aprendizagem apresentadas durante sua formação impactam sua prática docente?

Pergunta 6. Em seu planejamento, quais aspectos são relevantes para seleção dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas em sala?

Pergunta 7. Sabe-se que o ensino de Língua Estrangeira Moderna nem sempre é valorizado nas escolas. Como você faz para que os alunos gostem, valorizem o ensino da Língua Inglesa?

Pergunta 8. O que você percebe ser mais difícil para seus alunos? Como você, professor (a), faz para aprimorar o aprendizado de seus alunos?

Pergunta 9. Quanto à prática discursiva. O que você faz para que os alunos se comuniquem aprimorem tal conhecimento?

Pergunta 10. Como você acredita contribuir para a formação pessoal dos alunos?

APÊNDICE 3 – Instrumento - Questionário aberto aplicado aos alunos.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS, POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Prezado (a) Aluno (a),

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Professor de Inglês: Sua formação e as implicações na prática docente.** Tendo como objetivo geral: **Analisar a formação recebida pelos professores de Língua Inglesa e suas implicações para a prática docente na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus –AM no ano de 2018.**

NOME: _____

DATA: ___/ ___/ 2018

QUESTÕES ABERTAS

Pergunta 1. Descreva como normalmente é sua aula de inglês.

Pergunta 2. O que você acha mais interessante nas suas aulas de inglês?

Pergunta 3. Em sua opinião, o que poderia ser mudado ou acrescentado nas aulas de inglês para torná-las mais atrativas, interessantes e proveitosas para que você possa realmente aprender a Língua Inglesa?

Obrigado por sua participação.

APÊNDICE 4 – Instrumento – Guia de observação.**Universidade Autônoma de Assunção – UAA****Mestrado em Ciências da Educação**

Data da observação: _____

Nº de participantes: _____

Professor participante: _____

Sequência: ____ / 05

	<i>Relevância</i>
Os objetivos da lição	Clareza
	Coerência
As habilidades desenvolvidas	Listening
	Speaking
	Reading
	Writing
As atividades	Adequação
	Relevância
	Interesse
Os recursos	Utilizados (Livros, áudio, vídeos flashcards)
	Procedimentos adotados.
O ambiente	Clima da sala de aula
	Organização
	Tempo de fala do professor (TTT)
Os pontos positivos	Nível de engajamento
	Atividades interessantes
	Retorno dos Alunos
As dificuldades encontradas	Planejamento
	Tempo
	Erros de execução

APÊNDICE 5- Instrumento - Relatório das observações da pesquisa



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS, POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

O presente relatório apresenta as observações realizadas na coleta de dados para a pesquisa intitulada “A formação do professor de Língua Inglesa e suas implicações na prática docente na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus – AM no ano de 2018”. A observação das aulas na escola aconteceu no durante 2 (duas) semanas letivas , compreendidos entre os dias 15 à 30 de novembro de 2018 e ocorreram integralmente no turno matutino, tendo como objetivo geral analisar a formação recebida pelos professores de Língua Inglesa e suas contribuições para a prática docente na Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo na cidade de Manaus –AM no ano de 2018.

A observação é um momento importante da pesquisa principalmente quando o pesquisador já tenha pré-definido o que deseja descobrir. Lakatos e Marconi (2011, p.193) “O observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que você recolhe”.

Ludke e André (1986) orientam que devemos planejar a observação com antecedência, visualizando o que e como será realizado a observação, primeiramente deve delimitar o objeto de estudo, o foco de observação investigação. Para auxiliar nessa observação foi seguido um guia orientador, pois a observação deve seguir padrões, mesmo que não sejam rígidos, para direcionar a pesquisa como o foco principalmente nos objetivos específicos que tratam de avaliar as concepções de ensino aprendizagem, compreender como os conhecimentos teórico-práticos se articulam e examinar a prática

TÍTULO: Relatório resumido das aulas observadas.

PERÍODO: Julho a Setembro de 2018

PARTICIPANTES: Alunos e professores

OBJETIVOS: Examinar a atuação dos profissionais no exercício da docência e sua relação com a formação teórica recebida.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:

Quando falamos da organização da sala de aula, estamos também falando em metodologia de trabalho do professor. Podemos afirmar que todos os professores possuem alguma forma de organização, que vieram a emergir durante as aulas. Três professores (P1, P2 e P3) foram os sujeitos desta pesquisa por apresentarem competências distintas com resultados de ensino/ aprendizagem distintos.

Quanto ao planejamento e sequencias didáticas

P1 demonstrou uma metodologia confusa, na qual eram articuladas diversas atividades durante o período observado. Todas as atividades eram realizadas sem planejamento prévio, uma vez que o professor sempre questionava os alunos sobre os conteúdos que havia passado nas aulas anteriores e também não continuava a contemplar os conteúdos ou mesmo avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse fato demonstrou que o professor seleciona alguma atividade aleatória que esteja relacionado ao conteúdo programático da secretaria de educação e o aplica. O tempo era bastante negociado, já que para conseguir realizar todas as atividades exigia determinado tempo e esse tempo era consumido em grande parte pelos próprios alunos, porém não relacionados às atividades em si, mas a conversas paralelas e explicações confusas e repetições pelo professor que não havia planejado as atividades de forma clara e objetiva.

É importante dizer que o plano de aula é um instrumento importantíssimo de trabalho do professor no sentido que direciona as rotinas da sala de aula, as atividades que serão elaboradas e como os objetivos serão alcançados. Planejar, portanto, é uma prática essencial ao exercício docente. No entanto, não é uma atividade tão fácil de ser realizada, pois essa ação requer um empreendimento de tempo, esforço e dedicação de modo que consiga integrar as demandas do currículo escolar, as

necessidades dos alunos, e os aspectos do entorno social onde a escola está situada.

Afinal, como afirma (Libâneo, 1994, p. 222):

A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

Outro aspecto importante observado foi a postura expositiva ao ministrar as aulas de Língua Inglesa, oferecendo aos alunos pouco tempo à participação. Somente alguns alunos participam efetivamente enquanto os outros apenas observavam sem interesse de participar. Foi possível perceber que a maioria dos alunos não se sente linguisticamente competente para participar das discussões, mantendo-se calados. A deficiência linguística dos alunos é percebida pelo professor, entretanto, esse se mantém a posição de que trata de uma turma de terceiro ano e, portanto, deve possuir competência linguístico-comunicativa. Vale ressaltar que o próprio professor não está em nível linguístico competente para realizar essas correções e orientar os alunos que se sentem perdidos no processo, gerando um enorme descontentamento e indiferença pela prática docente.

Quanto a abordagens e aos métodos de ensino.

É importante lembrar que a abordagem é a maneira como o professor desenvolve seu trabalho, sob uma concepção do que é ensinar e aprender. Leffa (1998, p. 211-212) considera abordagem como “o termo mais abrangente [que método] a englobar os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” Assim, todo trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula é guiado implícita ou explicitamente pela abordagem de ensino e aprendizagem do professor e concepção de linguagem.

Almeida Filho (2013, p.12) também colabora com esse entendimento quanto afirma que a abordagem de ensino “imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três de seus componentes constitutivos, quais sejam, as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua”.

Durante as observações, foi possível verificar que na ânsia de desenvolver habilidade oral e de assegurar um trabalho sob a perspectiva da abordagem comunicativa, os professores deixam de considerar aspectos importantíssimos como o conhecimento prévio dos alunos e a participação e interação efetiva do grupo, limitando-se a respostas de alguns alunos que se destacam em detrimento de uma participação colaborativa e focada na construção do conhecimento através do compartilhamento de informações.

Por meio dos dados coletados, tanto de P1 quanto dos demais é possível verificar que apresentam confusão teórica acerca das abordagens e dos métodos de ensino de línguas. Em alguns momentos, fica claro que eles concebem o ensino e a aprendizagem de regras gramaticais como um processo tradicional. Segundo Almeida Filho (2002), na abordagem comunicativa, as regras não são relegadas ao esquecimento, nem deixam de ter importância, mantendo seu lugar nesse novo contexto, porém, não mais de destaque. Em sua concepção de abordagem comunicativa e tradicional, os professores entendem que a abordagem comunicativa não permite o ensino de regras gramaticais. Sendo assim, o ensino da estrutura da língua é abandonado. Esse abandono é justificado pela P2 quando afirma que os alunos buscarão tais conhecimentos em estudo posteriores. A professora defende que o ensino das estruturas gramaticais da língua é um ensino tradicionalista.

Com relação a abordagem utilizada por P1 pode-se afirmar que apesar de seus esforços em mostrar uma aula comunicativa, realizando atividades de diálogo e propondo perguntas após a leitura de materiais, as aulas seguem uma abordagem tradicional, baseadas no que (Richards e Rodgers, 2014) apontam como Método de Gramática e Tradução (MGT) que utiliza pouco a língua estrangeira propriamente dita, pois trabalha com a língua nativa na maior parte do tempo, É compreensível o porquê da utilização desse tipo de método uma vez que ele exige pouca habilidade por parte do professor – pois testes de tópicos gramaticais e exercícios de tradução são fáceis de construir e podem ser também facilmente pontuados, além da questão da “não-necessidade” de um contexto, focando o aprendizado em nada que vá além da

observação da gramática, tradução ou exercícios limitados.

P2 por sua vez apresenta uma prática docente mais envolvente e dinâmica, apesar da falta de sequência didática claramente observada. P2 baseia sua prática em atividades comunicativas relacionadas a tópicos gramaticais específicos. Sua metodologia é participativa, pode-se perceber uma redução do tempo de fala do professor e maior participação e envolvimento dos alunos das atividades propostas.

P3 segue uma organização mais tradicional de aula, pautando-se em aulas expositivas, em sua maioria. A professora articulava o assunto da aula e cada aluno levantava os questionamentos que quisesse no momento que achassem necessário. Nas aulas observadas dessa docente, foi possível verificar o apego extremo a competência linguística em detrimento das demais competências. As principais atividades desenvolvidas pela professora baseiam-se em leitura de textos, diálogos e tópicos de conversação, porém há uma enorme lacuna metodológica entre os anseios da professora e a realidade das atividades desenvolvidas. Pode-se afirmar que a professora realiza a preparação de aula e possui competência comunicativa necessária, porém falta-lhe a competência didática para aplicar a metodologia comunicativa na qual diz se basear.

Se nos basearmos nas ações e atividades propostas por P1 P2 e P3 em suas aulas pode-se afirmar que suas metodologias são pouco dialéticas, pois não estimulam o desenvolvimento da autonomia de pensamento e da ressignificação do conhecimento através da reflexão, conforme coloca (Anastasiou ,2004 p.69):

Na metodologia dialética, como já foi discutido, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando o estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação.

Assim na didática dialética, o papel do professor é mostrar a utilidade dos conhecimentos que eles estão adquirindo, pois, o tempo em que o professor simplesmente pregava a matéria para os alunos e estes somente aceitavam está ultrapassada e não faz mais sentido. Nas observações foi possível verificar que as

metodologias ainda são aplicadas de forma vertical e sem a participação e diálogo com os alunos para que os mesmos possam compreender o objetivo de tal conhecimento bem assim como ultrapassar o mero entendimento da matéria e utilizá-lo em sua vida.

Quanto a competência linguístico-comunicativa

Com relação a competência linguístico-comunicativa apresentado por Almeida Filho (1993,1999) é a competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso em comunicação, insumo (amostras de linguagem) de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos. Foi possível observar que P2 é considerado fluente na língua inglesa pois comunica-se de maneira fluida, com expressões complexas, boa pronúncia e precisão gramatical. Através da sua produção de fala e dos planos de aula demonstrou ter boa competência comunicativa. P3, por sua vez, também se mostrou fluente na língua inglesa, embora apresentasse alguns problemas linguísticos e de pronúncia, mas nada que pudesse impedir ou desviar a compreensão das informações. P1, por outro lado, demonstrou –se sem nenhuma fluência na língua inglesa e uma precária competência comunicativa, apresentando limitações no uso da língua e deficiências gramaticais básicas as quais foram notadas pelos próprios alunos e que comprometeram fortemente seu desempenho sem sala de aula.

Se fôssemos comparar P1 e P2 em termos de competência gramatical e sociolinguística, certamente P2 seria mais competente que P1. Entretanto, P1 mostrou ter maior competência estratégica em relação a P1, pois através de gestos e expressões facilitadoras, conseguia rápidas reações da classe

Um dos pontos fortes de P2 foi gerenciar a sala de aula de maneira diplomática, sempre chamando os alunos pelos seus nomes, atento à sua dicção, ritmo e tom de voz, impondo respeito e silêncio quando preciso. Seu interesse, portanto, era manter-se sintonizado com a classe e vice-versa.

Quanto aos recursos e tecnologias utilizados

Em todos os casos, a utilização das tecnologias de comunicação se mostrou escassa no estabelecimento da comunicação entre discentes e docente, uma vez que a modernidade trouxe novos desafios tecnológicos para o professor dentro da sala de aula, porém trouxe também uma gama de novas possibilidades de ensino que não foram aplicados de forma eficaz e com propriedade, uma vez que os professores se apropriaram dos instrumentos de modo evasivo para o processo pedagógico.

Nesse sentido, compartilho da visão de (Gee e Hayes, 2011, p. 102) que “a mídia digital permite que amadores construam redes interativas entre si, para produzir conhecimentos fora das instituições formais” e que esse novo paradigma de produção do conhecimento deva ser levado em consideração no ensino de língua inglesa a fim de repensarmos a maneira como os saberes e o conhecimento circulam na escola. Também encontro apoio no argumento desses autores quando afirmam que “vivemos num mundo global onde conhecer mais de uma língua é crucial” (2011, p. 104). Portanto, há boas possibilidades, como assegurado anteriormente, para o contato e o desenvolvimento linguístico nos ambientes digitais.

Surgiu a utilização das tecnologias de comunicação nos trabalhos requeridos por P1 e P2, que não foram tão constantes em P3. A apresentação de seminários pelos alunos foi presente nas três observações, sendo que cada apresentação possuiu um perfil diferente, em P3 os alunos deveriam apresentar as ideias dos autores da literatura inglesa, com P2 os alunos realizaram aulas de um assunto diferente do qual estavam acostumados, e em P1, a prática de apresentação era constante nas aulas, mas cada qual com um objetivo diferente, sempre demonstrando o entendimento dos alunos em relação aos autores, e não apenas as ideias dos mesmos. Na construção dos seminários, foi observado nos três participantes, que os critérios de avaliação foram estabelecidos previamente, o que favorece o esclarecimento dos objetivos das práticas pedagógicas. Como aponta Vasconcellos (2013), a mudança no papel da avaliação se dá pelas mudanças das relações entre seus objetos, o que ocorre a partir do diálogo e clareza das ideias durante o processo.

As observações, enfim, sugerem que, nem sempre, um professor com boa fluência na língua-alvo tem condições de estabelecer uma interação promissora de aprendizagem, isto é, aquela em que os alunos podem desenvolver suas capacidades

de compreensão, expressão e negociação de significados na língua-alvo. No caso de P3, a sua boa fluência não garantiu o sucesso de suas aulas e isso pode ser explicado pela sua concepção de ensino e aprendizagem e à sua personalidade como professor. Em outras palavras, P1 apresentou uma postura centralizadora e, ao mesmo tempo, pouco impositiva e restritiva a uma pequena zona de ação (somente para os interessados) e uma fala pouco calibrada (somente para os alunos que pudessem eventualmente entendê-lo). Se, por um lado, o professor esperava que os alunos se ajustassem a esse modo de aprender língua, por outro, os alunos esperavam que o professor facilitasse esse processo. Nesse descompasso, poucos sinais de aprendizagem foram observados.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

A luz desses dados, é possível concluir que uma interação bem-sucedida em sala de aula depende, dentre outras coisas, da fala facilitadora do professor, isto é, de estratégias comunicativas e discursivas capazes de assegurar a compreensão e o engajamento dos alunos e, como resultado, a aquisição de língua. É preciso, também, investir na produção oral, criando um “pacto” que favoreça o uso da língua-alvo em situações naturais de comunicação em sala de aula.

Por outro lado, os dados sugerem que professores com relativa fluência e competência linguística deficitária na língua-alvo teriam condições de estabelecer uma interação promissora de aprendizagem nessa língua, se fôssemos considerar sua capacidade de promover conteúdo compreensível e oportunidades para os alunos se expressarem. É o caso de P1 que, embora apresentasse graves problemas de competência gramatical, foi capaz de criar um ambiente interativo onde seus alunos respondiam, iniciavam, intervinham e ajudavam o colega na língua-alvo. Para isso, P1 assumiu uma postura de ensino mais colaborativa, aliada à sua vontade e interesse de melhorar o seu desempenho ao longo das aulas.

Se, por um lado, a precária competência comunicativa de um professor pode não influir na provisão de oportunidades de aprendizagem, por outro, ela pode comprometer a qualidade do conteúdo que é oferecido aos alunos, o que significa correr o risco de aprender estruturas inadequadas e agramaticais ao longo do curso. No entanto, é possível que, dependendo da quantidade e qualidade do constructo escrito e oral apresentados aos alunos por meio de tarefas/atividades de

aprendizagem, esse problema possa ser minimizado.

O ideal, talvez, seria um professor que pudesse reunir um bom conhecimento linguístico, sociolinguístico, discursivo e, principalmente, o estratégico, considerados importantes, embora não suficientes para uma interação promissora em sala de aula. Seria preciso, ainda, uma abordagem de ensinar voltada para a geração de uma interação harmoniosa, significativa, colaborativa e comprometida com o aluno e sua aprendizagem. É o caso de P2 que, além de se fazer compreender na língua inglesa e de investir na produção oral dos alunos, foi capaz de gerar aprendizagem colaborativa, através do gerenciamento compartilhado, cabendo aos alunos avaliar as respostas dos colegas, solucionar problemas, exemplificar, dentre outras formas de atuação/participação.

O foco de discussão, até então, foi a formação inicial do professor de Língua Inglesa no que se refere à proposta do curso de letras e a prática dos professores.

ANEXOS

ANEXO 1- MC1- Matriz curricular das disciplinas cursadas pelo P1 e P2.

DISCIPLINAS REALIZADAS POR EQUIVALÊNCIA						
Código	Disciplina do Currículo	C. Horária	Período	Código	Disciplina Realizada	Nota C.
B65C080	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	80	2007/1	Q39C080	METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA	9,80
DISCIPLINAS CURSADAS						
Período	Código	Disciplina do Currículo	Nota	Conceito	C. Horária	
2007/1	A52D060	GRAMÁTICA BÁSICA DA LÍNGUA INGLESA	9,80	Aprovado	60	
2007/1	W45C080	LINGÜÍSTICA	8,20	Aprovado	80	
2007/1	K68C080	PRODUÇÃO DE TEXTOS	8,00	Aprovado	80	
2007/1	A38D060	TEORIA DA LITERATURA	9,60	Aprovado	60	
2007/1	A49D040	TEÓRIA E PRÁTICA DA LEITURA EM LÍNGUA INGLESA	9,30	Aprovado	40	
2007/2	K70C040	FONOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	8,40	Aprovado	40	
2007/2	K69C080	GRAMÁTICA NORMATIVA E ENSINO	7,10	Aprovado	80	
2007/2	C09A080	LEITURA, PRÁTICA ESCRITA E GRAMÁTICA INTERDA LÍNGUA INGLESA	9,60	Aprovado	80	
2007/2	DLL0007	LÍNGUA LATINA	9,80	Aprovado	40	
2007/2	Z76N040	NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	8,00	Aprovado	40	
2007/2	Z72N040	TEORIA E CRÍTICA LITERÁRIA	8,30	Aprovado	40	

Departamento de Registro Acadêmico,
 Sandra Monteiro Fernandes
 Diretora

DISCIPLINAS CURSADAS						
Período	Código	Disciplina do Currículo	Nota	Conceito	C. Horária	
2007/2	Z71N080	TEORIAS LINGÜÍSTICAS	8,30	Aprovado	80	
2008/1	B12C080	DIDÁTICA	9,40	Aprovado	80	
2008/1	C10A040	FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA	7,50	Aprovado	40	
2008/1	A04D080	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS	7,90	Aprovado	80	
2008/1	C11A040	GRAMÁTICA AVANÇADA DA LÍNGUA INGLESA	8,90	Aprovado	40	
2008/1	E27C040	LINGÜÍSTICA TEXTUAL	8,00	Aprovado	40	
2008/1	Z78N040	LITERATURA PORTUGUESA: DAS ORIGENS AO ROMANTISMO	8,50	Aprovado	40	
2008/1	K71C080	MORFOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	7,90	Aprovado	80	
2008/2	C38C040	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	9,00	Aprovado	40	
2008/2	DLL0010	FILOSOFIA DA LINGUAGEM	8,30	Aprovado	40	
2008/2	A16D080	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS	8,80	Aprovado	80	
2008/2	Z82N080	LITERATURA BRASILEIRA: DAS ORIGENS AO ROMANTISMO	8,70	Aprovado	80	
2008/2	C12A040	MORFOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA	8,80	Aprovado	40	
2008/2	K78C040	PRÁTICA ORAL E ESCRITA DA LÍNGUA INGLESA	8,10	Aprovado	40	
2008/2	K72C080	SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA	5,10	Aprovado	80	
2009/1	E22C040	ANÁLISE DO DISCURSO	6,70	Aprovado	40	
2009/1	DLL0019	ESTÁGIO SUPERV. EM LÍNGUA INGLESA: OBSERVAÇÃO	9,00	Aprovado	40	
2009/1	A14D080	FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS	9,30	Aprovado	80	
2009/1	DLL0013	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	8,50	Aprovado	80	
2009/1	Z88N040	LITERATURA BRASILEIRA: DO REALISMO AO PRÉ-MODERNISMO	7,60	Aprovado	40	
2009/1	C13A040	LITERATURA INGLESA: DAS ORIGENS AO ROMANTISMO	7,50	Aprovado	40	
2009/1	C62C040	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	7,20	Aprovado	40	
2009/1	K75C040	SINTAXE DA LÍNGUA INGLESA	5,40	Aprovado	40	
2009/2	DLL0020	ESTÁGIO SUPERV. EM LÍNGUA INGLESA: CO-REGÊNCIA	***	Aprovado	120	
2009/2	A99B040	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	6,50	Aprovado	40	
2009/2	C15A040	LITERATURA INGLESA: DO REALISMO ÀS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS	6,50	Aprovado	40	
2009/2	C16A080	LITERATURA NORTE-AMERICANA: DAS ORIGENS AO ROMANTISMO	6,00	Aprovado	80	
2009/2	C14A040	SEMÂNTICA DA LÍNGUA INGLESA	6,30	Aprovado	40	

Departamento de Registro A
 Sandra Monteiro Ferr
 Diretora

DISCIPLINAS CURSADAS						
Período	Código	Disciplina do Currículo	Nota	Conceito	C. Horária	
2009/2	E25C040	SOCIOLINGÜÍSTICA	6,40	Aprovado	40	
2009/2	C63C040	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	6,90	Aprovado	40	
2010/1	E31C040	CULTURA INGLESA E NORTE-AMERICANA	8,30	Aprovado	40	
2010/1	DLL0025	ESTÁGIO SUPERV. EM LÍNGUA INGLESA: REGÊNCIA	***	Aprovado	240	
2010/1	Z95N040	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: LIBRAS	8,40	Aprovado	40	
2010/1	C17A040	LITERATURA NORTE-AMERICANA: DO REALISMO ÀS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS	6,40	Aprovado	40	
2010/1	C18A040	ORALIDADE E PRÁTICA REDACIONAL EM LÍNGUA INGLESA	6,00	Aprovado	40	

ANEXO 2- MC2- Matriz curricular das disciplinas cursadas pelo P3.

Ano de Realização: 2010		Total Pontos Obtidos:				Coordenação							
Ano/Semestre	Sigla	Nome da Disciplina	Cr.	CH	Média Final	Sit. Final	Ano/Semestre	Sigla	Nome da Disciplina	Cr.	CH	Média Final	Sit. Final
2010/2	IHE101	LINGUA INGLESA I	4	60	8.77	Aprovado	2015/2	IHE152	METODOLOGIA DO ENS DE LINGUA INGLESA II	4	75	8.17	Aprovado
2011/1	IHE102	LINGUA INGLESA II	4	60	5.99	Aprovado	2015/2	IHP005	LITERATURA BRASILEIRA	4	60	9.67	Aprovado
2011/2	IHE049	CULTURA DE EXPRESSAO INGLESA	4	60	7.15	Aprovado	2015/2	IHP023	TEORIA DA LITERATURA II	4	60	8.77	Aprovado
2011/2	IHE103	LINGUA INGLESA III	4	60	7.00	Aprovado	2015/2	IHP089	LINGUA PORTUGUESA I	4	60	7.95	Aprovado
2011/2	IHE408	PRÁTICA CURRICULAR I	2	45	8.47	Aprovado	2016/1	AACC01	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais de Ensino	**	100	***	Aprov s/nl
2012/1	FET013	METODOLOGIA DO ESTUDO	4	60	7.58	Aprovado	2016/1	AACC03	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais de Extensão	**	160	***	Aprov s/nl
2012/1	IHE104	LINGUA INGLESA IV	4	60	5.65	Aprovado	2016/1	FEF022	PSICOLOGIA DA EDUCACAO II	4	60	10.00	Aprovado
2012/1	IHE111	PRÁTICA ORAL EM LINGUA INGLESA I	2	30	6.40	Aprovado	2016/1	IHE158	ESTÁGIO EM LINGUA INGLESA III	3	60	8.08	Aprovado
2012/1	IHE410	PRÁTICA CURRICULAR II	1	30	9.00	Aprovado	2016/1	IHE194	ESTAGIO EM LINGUA INGLESA II	3	75	7.17	Aprovado
2012/1	IHP041	COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA I	4	60	6.22	Aprovado	2016/1	IHE292	ESTAGIO EM LINGUA INGLESA I	4	75	8.75	Aprovado
2012/2	IHE105	LINGUA INGLESA V	4	60	5.61	Aprovado	2016/1	IHP006	LITERATURA PORTUGUESA	4	60	8.00	Aprovado
2013/1	FEF012	PSICOLOGIA DA EDUCACAO I	4	60	8.00	Aprovado	2016/1	IHP092	LINGUA PORTUGUESA II	4	60	9.00	Aprovado
2013/1	IHE112	PRÁTICA ORAL EM LINGUA INGLESA II	2	30	7.50	Aprovado	2016/1	IHP093	LINGUA PORTUGUESA III	4	60	8.28	Aprovado
2013/1	IHE121	LEITURA EM LINGUA INGLESA I	4	60	7.50	Aprovado							
2013/1	IHE241	PRÁTICA CURRICULAR III	4	60	6.83	Aprovado							
2013/1	IHP007	INTRODUÇÃO A LINGUISTICA	4	60	6.00	Aprovado							
2013/1	IHP051	COMUNICAÇÃO EM PROSA MODERNA II	4	60	7.50	Aprovado							
2013/2	IHE106	LINGUA INGLESA VI	4	60	9.33	Aprovado							
2013/2	IHE113	PRÁTICA ORAL EM LINGUA INGLESA III	2	30	6.50	Aprovado							
2013/2	IHE122	LEITURA EM LINGUA INGLESA II	4	60	6.40	Aprovado							
2013/2	IHE242	PRÁTICA CURRICULAR IV	4	60	8.33	Aprovado							
2013/2	IHP013	TEORIA DA LITERATURA I	4	60	8.00	Aprovado							
2014/1	FET121	DIDÁTICA GERAL	4	60	5.20	Aprovado							
2014/1	IHE054	INTRODUÇÃO A LITERATURA DE LINGUA INGLESA	4	60	8.64	Aprovado							
2014/1	IHE131	PRÁTICA ESCRITA EM LINGUA INGLESA I	2	30	7.17	Aprovado							
2014/1	IHE141	ESTRUTURA DA LINGUA INGLESA I	4	60	7.00	Aprovado							
2014/1	IHE243	PRÁTICA CURRICULAR V	4	60	8.75	Aprovado							
2014/1	IHE250	PRÁTICA ORAL IV	2	30	6.00	Aprovado							
2014/1	IHE411	LINGUA INGLESA VII	4	60	5.83	Aprovado							
2014/2	IHE132	PRÁTICA ESCRITA EM LINGUA INGLESA II	2	30	7.00	Aprovado							
2014/2	IHE133	PRÁTICA ESCRITA EM LINGUA INGLESA III	2	30	6.87	Aprovado							
2014/2	IHE151	METODOLOGIA DO ENS DE LINGUA INGLESA I	4	60	9.10	Aprovado							
2014/2	IHE244	PRÁTICA CURRICULAR VI	4	60	7.50	Aprovado							
2014/2	IHE412	LINGUA INGLESA VIII	4	60	5.45	Aprovado							
2014/2	IHP050	LINGUA LATINA I	4	60	8.43	Aprovado							
2015/1	FEA009	LEGISLAÇÃO DO ENSINO BÁSICO	4	60	7.73	Aprovado							
2015/1	IHE084	LITERATURA INGLESA A	4	60	7.83	Aprovado							
2015/1	IHE094	LITERATURA NORTE-AMERICANA B	4	60	5.00	Aprovado							
2015/1	IHE142	ESTRUTURA DA LINGUA INGLESA II	4	60	9.20	Aprovado							
2015/1	IHE245	PRÁTICA CURRICULAR VII	4	60	7.75	Aprovado							
2015/1	IHP123	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS B	4	60	6.22	Aprovado							
2015/2	IHE074	LITERATURA INGLESA B	4	60	8.17	Aprovado							
2015/2	IHE084	LITERATURA NORTE-AMERICANA A	4	60	9.17	Aprovado							