



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**



**SALVIA DE MEDEIROS SOUZA**

**DISCURSOS, CONCEPÇÕES E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

**GARANHUNS – PE**

**2019**

**SALVIA DE MEDEIROS SOUZA**

**DISCURSOS, CONCEPÇÕES E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português – Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Ariano Suassuna Garanhuns - PE, Brasil

S729d Souza, Salvia de Medeiros

Discursos, concepções e percursos teórico-metodológicos na  
formação inicial de professores de língua inglesa / Salvia de Medeiros  
Silva. - 2019  
95 f. : il.

Orientador(a): Sônia Virginia Martins Pereira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) –  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de  
Letras, Garanhuns, BR - PE, 2019.

Inclui referências, apêndices e anexos

1. Análise do discurso 2. Língua inglesa - Estudo e ensino 3.  
Professores - Formação I. Pereira, Sônia Virginia Martins, orient.  
II. Título

CDD 370.71

**SALVIA DE MEDEIROS SOUZA**

**DISCURSOS, CONCEPÇÕES E PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para a obtenção do título  
de Licenciada em Letras Português - Inglês pela  
Universidade Federal Rural de Pernambuco –  
Unidade Acadêmica de Garanhuns.  
Orientadora: Prof. Dra. Sônia Virginia Martins  
Pereira

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

1. Sônia Virginia Martins Pereira (Orientadora/Presidente) – UFRPE/UAG

---

2. João Batista Martins de Moraes (Examinador Interno) – UFRPE/UAG

---

3. Orison Marden Bandeira de Melo Júnior (1º Examinador Externo) – Departamento de  
Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas /UFRN

---

4. Ricardo Rios Barreto Filho (2º Examinador Externo) – Departamento de Letras /UFCG

À minha mãe e aos meus avós, Pedro e Carmelita.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa Senhora por me permitirem chegar até aqui.

À minha amada mãe pelo apoio incondicional, pela confiança, por acreditar nas minhas escolhas, por ter sido um exemplo de perseverança e determinação em toda a minha vida.

À minha avó, Carmelita Rita da Silva Medeiros, pela generosidade nas palavras, pelo apoio incondicional, pelos puxões de orelhas e pelas lições de vida.

Ao meu avô, Pedro Alves de Medeiros, pelo exemplo de sabedoria, fé, respeito e generosidade.

*In memoriam*, à matriarca da família Medeiros, Lucinda Maria de Medeiros, um exemplo de força, fé e caridade, se aqui estivesse, com certeza celebraria com orgulho essa conquista.

Às minhas tias, Marluce, Ester e Maria Helena e aos meus tios, Francisco, Adriano, Bartolomeu, Jonas, João Bosco e Afonso pelas palavras de incentivo e motivação ao longo desses anos. Aos parentes que a vida me deu ao longo do caminho, Julielma, Elinete, Gerusa, Fernandes (*In memoriam*), Márcio, Aline, Rosilene e Isac.

Aos meus primos e primas, Pedro, João Gabriel, Miguel, Fabrício, Samuel, Emanuel, Ana Júlia, Bárbara, Bernardo, Saulo, por me distrair nos dias que pareciam intermináveis.

À minha orientadora Dra. Sônia Virginia Martins Pereira pelo apoio imprescindível no desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor inspirador Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima pelas contribuições inestimáveis para minha carreira acadêmica e docente.

À professora Dra. Aliete Gomes Carneiro Rosa pelo exemplo de fé, gentileza, sabedoria e generosa e por me acompanhar desde os passos iniciais dessa jornada.

À professora Dra. Morgana Soares inúmeras contribuições ao longo da minha vida acadêmica e pelos sábios conselhos.

Ao professor Dr. Orison Marden Bandeira de Melo Júnior por me apresentar Bakhtin e o universo da Análise Dialógica do Discurso.

À professora Dra. Diana Vasconcelos Lopes pelo exemplo de generosidade, paciência, sensibilidade e simpatia.

À professora Dra. Angela Valéria Alves de Lima por me permitir participar de um projeto de pesquisa enriquecedor, pelas orientações cheias de bom humor e pela idealização do NUPEDE (Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino) que contribuí grandemente para as pesquisas da UFRPE/ UAG.

À professora Dra. Marcia Felix da Silva Cortez pelos ensinamentos e pelo acolhimento ao longo da minha passagem pelo Literânima.

Ao professor Dr. João (Johnny) Batista Martins de Moraes pelas contribuições e pelas conversas ao longo da construção desta pesquisa.

Ao professor Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes pelas contribuições durante disciplina Seminário de Monografia.

Em nome de todo o corpo docente do Curso de Letras da UFRPE/ UAG, agradeço aos professores e às professoras Cristiano Soares de Lima, Eduardo Barbuio, Lucas da Silva Castro, Luiza Cristina Pereira de Araújo, Luiz Gonzaga Baião Filho, Nieve da Rocha Guedes, Nilson Pereira de Carvalho, Oséas Bezerra Viana Júnior, Rafael Bezerra de Lima, Sávio Roberto Fonseca de Freitas, pelos ensinamentos, desafios e contribuições ao longo dessa jornada.

Aos docentes e aos meus colegas discentes do Curso de Letras da UFRPE/ UAG que se dispuseram gentilmente a participar e contribuir com essa pesquisa, sem sua contribuição esse estudo não teria sido concretizado.

À Márcio, Lena, Sr. Ricardo e Suzane pelo apoio indispensável no início dessa jornada.

À Dona Anita, Sr. Carlos e Dona Socorro pelo acolhimento, pela paciência e por toda ajuda ao longo dessa jornada.

Aos meus professores inesquecíveis do Ensino Médio, Josivan de Araújo Alves, Valdete Moraes, Sandra Araújo, Élcio Batista, Tânia Maria e Sr. João, por acreditarem no meu potencial mesmo quando nem eu mesma acreditava.

Aos meus colegas e amigos Laécio Eugênio, Gabriela Rayla e Victória Maria por todas as experiências compartilhadas, risadas e choros trocados ao longo dessa jornada.

Ao meu colega Lucas Feitoza Diniz e família por todo o apoio e parceria durante a graduação.

A Elias Mouret pela sabedoria compartilhada durante as aulas, pelos bons conselhos e por ter idealizado o incrível *MilkShakespeare* que tive a honra de fazer parte.

Ao meu amigo Gabriel Feitosa Freire de Souza pelo apoio e os bons conselhos.

Aos meus amigos Rafael Barbosa e Rodrigo Oliveira pelas palavras de apoio durante a escrita desse trabalho.

Aos professores-regentes das turmas nas quais estagiei, Delma, Rosineide e Paulo, pelos ensinamentos e pela confiança.

A Caio Cardoso e sua mãe Antônia pela ajuda durante a escrita desse trabalho.

Aos meus colegas de turma por tornarem a passagem pela Universidade repleta de boas histórias para contar.

A todos os profissionais, técnicos, servidores da UFRPE/ UAG pela disposição ajudar e em tornar a experiência na Universidade a melhor possível.

Ao ex-ministro da educação, professor Fernando Haddad e ao ex-presidente Luiz In: Lula da Silva por terem trazido a Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco como o primeiro campus do programa de Expansão e Interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior do Governo Federal. Sem essa Unidade, sem o Curso de Letras, nada disso seria possível.

Por último, e não menos importante, a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho e durante toda a minha jornada ao longo da graduação.

“A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno desses centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir.”

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin



## RESUMO

O presente estudo está atrelado às pesquisas voltadas à formação inicial de professores de língua estrangeira, bem como às pesquisas do campo da Análise Dialógica do Discurso. A pesquisa que deu origem ao estudo teve como objetivo geral analisar como os discursos institucional e docente refletem concepções teóricas e didático-metodológicas refratando no discurso dos discentes o processo de formação inicial de professores de língua inglesa. As coordenadas teóricas que sustentam as reflexões na análise têm origem nos estudos dialógicos, com destaque para as seguintes noções: enunciado concreto (BAKHTIN, 2015a; BRAIT; MELO, 2005), heteroglossia (ZANDWAIS, 2009; FARACO, 2009), dialogismo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014; BAKHTIN, 2015b; FIORIN, 2016), axiologia (VOLOCHÍNOV, 2013; FARACO, 2009) e discurso reportado (FARACO, 2009). A pesquisa foi de cunho qualitativo-interpretativista e se configurou como uma análise documental aliada ao estudo de caso do Curso de Letras Português/ Inglês da UFRPE/ UAG, que compreendeu a identificação, verificação e apreciação de documentos e a aplicação de instrumentos de coleta de dados para o alcance dos objetivos da pesquisa. Constatamos que o discurso oficial da Instituição de Ensino Superior (IES) poderia ser mais pontual quanto ao estudo de concepções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas para o ensino de língua inglesa e articular os âmbitos linguístico e pedagógico de conhecimento sobre a língua. Os professores universitários poderiam articular seu repertório de conhecimentos sobre a língua inglesa a seu ensino de modo influenciar na construção do repertório de docência dos licenciandos e estes últimos precisam buscar autonomia em relação ao desenvolvimento de seu nível proficiência na língua ou desenvolver habilidades comunicativas mais refinadas, além do aprofundamento pedagógico para suas práticas como professores de inglês.

**Palavras-chave:** Discursos; Concepções; Formação inicial; Professor de inglês.

## ABSTRACT

The present study is attached to researches about the initial formation of foreign language teachers, as well as to researches in the field of Dialogical Discourse Analysis. The research which led to this study aimed to analyse how the institutional and teacher-discourses reflect theoretical and didactic-methodological conceptions demonstrating, in the discourse of students, the initial formation of English language teachers. The theoretical coordinates that support the reflections in this analysis have their origin in the dialogical studies, highlighting the following concepts: concrete utterance (BAKHTIN, 2015a; BRAIT; MELO, 2005), heteroglossia (ZANDWAIS, 2009; FARACO, 2009), dialogism (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014; BAKHTIN, 2015b; FIORIN, 2016), axiology (VOLOCHÍNOV, 2013; FARACO, 2009) and reported speech (FARACO, 2009). This research is based on a qualitative-interpretative approach and it was configured as a documentary analysis allied to the case study of the Letras Português/ Inglês Course of UFRPE / UAG, which included the identification, verification and examination of documents and the application of data collection instruments to achieve the aims of the research. The conclusions point out that the official discourse of the High Education Institution (HEI) could be more punctual in the study of theoretical-methodological and didactic-pedagogical conceptions for the teaching of English language and articulate the linguistic and pedagogical spheres of knowledge on language. The university professors could articulate their repertoire of knowledge on the English language to their teaching in order to influence the construction of the teaching repertoire of the students and these latter need to seek autonomy in relation to the development of their language proficiency or develop more refined communicative skills, besides the pedagogical deepening for their practices as English teachers.

**Keywords:** Discourses; Conceptions; Initial Formation; English teacher.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. TEORIA DIALÓGICA E NOÇÕES TEÓRICAS: ENUNCIADO CONCRETO, DIALOGISMO, HETEROGLOSSIA, AXIOLOGIA E DISCURSO REPORTADO</b> .....	17
<b>2. O ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)</b> .....	23
2.1 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	24
2.1.1 Abordagem tradicional .....	24
2.1.2 Abordagem estrutural .....	25
2.1.3 Abordagem cognitiva .....	27
2.1.4 Abordagem comunicativa .....	28
2.1.5. A era pós-método ( <i>The Postmethod Condition</i> ) .....	30
<b>3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: ALVO DO CURSO DE LICENCIATURA</b> .....	32
3.1 NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS AO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA .....	36
<b>4. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	41
4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	41
4.2 TRATAMENTO E APRESENTAÇÃO DE DADOS GERADOS PELOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS .....	42
<b>5. AS VOZES EM DIÁLOGO: REFLEXOS, REFRAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS NOS DISCURSOS</b> .....	45
5.1 O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS, NA VOZ DOS PROFESSORES .....	47
5.2 O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS, NA VOZ DOS LICENCIANDOS .....	61
5.3 O ENTRECruzAMENTO DE VOZES .....	73
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>ANEXOS</b> .....	88
<b>APÊNDICES</b> .....	89

## INTRODUÇÃO

O presente estudo está atrelado à temática desenvolvida em pesquisas da política científico-educacional de cursos de Letras, principalmente, no tocante à análise de projetos pedagógicos voltados à formação de professores de língua materna e língua estrangeira, bem como às pesquisas que se debruçam sobre as relações estabelecidas entre os discursos institucionais e os discursos dos sujeitos (docentes e discentes) envolvidos, além da problemática criada em torno do “ser professor de inglês (como língua estrangeira)” que passa a ser difundida a partir desses discursos.

De início, ressaltamos que o órgão responsável pelas orientações e diretrizes para os cursos de graduação é a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES e CNE respectivamente). O mesmo órgão emitiu o parecer CNE/CES 492/2001<sup>1</sup>, de 03 de abril de 2001, que abarcou parâmetros básicos que deveriam ser seguidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o País para a maioria dos cursos relacionados às ciências humanas e Letras que até então não haviam sido estabelecidos.

A partir do documento, as IES deveriam estruturar os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de graduação em consonância com as normas estabelecidas. Tanto o Curso de Licenciatura Plena em Letras (habilitação única) como o Curso com habilitação dupla (Português/ língua estrangeira) se estruturam a partir do Parecer com a responsabilidade de formar profissionais com o domínio teórico (linguístico e pedagógico) dos idiomas e de suas respectivas literaturas, no período de quatro (4) anos. O parecer estabeleceu que o objetivo do Curso de Letras é:

[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (BRASIL, 2001, p.30).

No entanto, a dupla licenciatura, com o acréscimo de uma ou mais Línguas Estrangeiras Modernas com suas respectivas literaturas, no Curso de Licenciatura em Letras, foi instituída cerca de quatro décadas antes, pelo Parecer CFE (Conselho Federal de Educação) nº 283, de 19 de outubro de 1962 e reafirmada pelo Parecer nº463, de 04 de julho de 1984.

---

<sup>1</sup> O documento mais recente é a Resolução CNE/ CP nº 2/ 2015 que 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” (BRASIL, 2015, p.1). Aqui nos atemos aos documentos que se referem aos Cursos de Licenciatura em Letras.

Um problema enfrentado pela habilitação dupla (sendo a mais oferecida Português/Inglês), como aponta Paiva (1996), era o pouco espaço reservado à língua estrangeira. Atualmente, Pereira, Heinzle e Monteiro (2017) constatarem que houve uma melhoria nos currículos; no entanto, a licenciatura dupla ainda busca uma articulação efetiva entre teoria e prática no ensino de língua estrangeira.

Diante dessa perspectiva, esta pesquisa foi motivada pelo interesse em verificar como os professores das disciplinas de Língua Inglesa dialogam com as diretrizes e os objetivos preconizados pelas ementas, no tocante às concepções teóricas e didático-metodológicas voltadas para a sala de aula, e de que forma favorecem a construção das competências necessárias ao desempenho dos futuros profissionais, graduandos do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês e suas respectivas literaturas, ofertado desde o primeiro semestre de 2009<sup>2</sup>, na modalidade presencial, no turno noturno, com uma entrada por semestre (40 vagas), pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG).

Essa licenciatura é composta por quatro (4) eixos<sup>3</sup> de estudo: 1) Fundamentos e Aprofundamento em Estudos Linguísticos e Textuais e Práticas de Ensino em Língua Portuguesa; 2) Fundamentos e Aprofundamento em Estudos Linguísticos e Textuais em Língua Inglesa; 3) Fundamentos e Aprofundamento em Estudos Literários e 4) Fundamentos e Aprofundamento em Estudos da Educação, Humanísticos e Tecnológicos; destina-se a graduar professores que estejam aptos para o ensino dos dois idiomas e suas literaturas para o Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental. O licenciado, nos oito (8) períodos do curso, deve compreender os fatos da língua (e das linguagens) e investigá-los por meio da análise de teorias, sua aplicação a problemas e ao ensino e aprendizagem<sup>4</sup>.

Como foco investigativo, destacamos o eixo Fundamentos e Aprofundamento em Estudos Linguísticos e Textuais em Língua Inglesa configurado como objeto de estudo da pesquisa, cujo estudo foi desenvolvido a partir das ementas das disciplinas que antecedem os Estágios Supervisionados Obrigatórios em Língua Inglesa: Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III, Língua Inglesa IV e Língua Inglesa V.

---

2 No total, doze turmas concluíram o curso na instituição a contar do segundo semestre de 2012 até o primeiro de 2018.

3 Eixos elencados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, da Unidade Acadêmica de Garanhuns, da UFRPE, Resolução N° 236/2012.

4 Texto baseado no objetivo do Curso de Licenciatura em Letras da UFRPE/ UAG, disponível em: <<http://ww3.uag.ufrpe.br/content/licenciatura-em-letras>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Propusemos, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, elucidar os seguintes questionamentos: como os discursos dos professores das disciplinas de língua inglesa refletem suas concepções e escolhas teórico-metodológicas no processo de formação de futuros professores? De que forma o discurso institucional representado pelas ementas é encarado nesses discursos? Como esses discursos perpassam o dizer dos discentes no processo de formação de professores de Língua Inglesa?

Os componentes do *corpus* da pesquisa que contribuíram para respondermos às questões mencionadas foram: as ementas de cada uma das disciplinas de língua inglesa, do eixo Fundamentos e Aprofundamento em Estudos Linguísticos e Textuais em Língua Inglesa, questionários aplicados aos docentes que lecionam essas disciplinas e aplicação de questionário aos discentes de todos os períodos do curso que cursaram e/ou estavam cursando as disciplinas do eixo em destaque.

Nosso objetivo geral é analisar como os discursos institucional e docente refletem concepções teóricas e didático-metodológicas refratando no discurso dos discentes o processo de formação inicial de professores de língua inglesa.

Os objetivos específicos são: a) identificar as manifestações do discurso reportado nos enunciados de docentes e discentes sobre concepções teórico-metodológicas e escolhas didáticas para a formação do professor de inglês; b) verificar de que forma o discurso institucional materializado nas ementas das disciplinas, atravessa o discurso docente e qual avaliação do professor sobre esse discurso oficial; e c) relacionar elementos do discurso das ementas e dos professores que são efetivados nas disciplinas considerando o dizer dos professores em formação inicial.

Pretendemos, a partir da análise do discurso docente e das ementas das disciplinas, compreender que concepções subsidiam as estratégias didáticas aplicadas pelos professores e de que forma contribuem para a formação dos futuros professores de inglês, enquanto sujeitos responsivos. Também pretendemos identificar qual o perfil traçado do(a) aluno(a) ingressante e também do(a) egresso(a), verificando se existe um perfil ideal de ingressantes e egressos no curso. Além disso, procuramos entender se/como ocorre desvio entre os objetivos das ementas e os objetivos atingidos pelos professores em sala de aula, com apoio no cruzamento entre os discursos dos docentes e dos discentes. Por fim, buscamos conhecer/compreender as concepções dos professores sobre “o professor ideal de inglês” e de que modo a instituição tem garantido a construção desse perfil.

A análise do *corpus* coletado foi realizada a partir dos estudos dialógicos que motivaram o nascimento da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Num primeiro momento, é preciso destacar que, de acordo com Brait (2005, p.14), nas pesquisas que se apoiam no arcabouço teórico-metodológico da teoria dialógica “não há categorias *a priori*, aplicáveis a textos e discursos [...]”. Logo, ainda que tenha sido importante o estudo anterior de algumas noções da ADD, não foram estabelecidas categorias prévias de análise, nem conceitos fixos, mas fizemos um apanhado prévio das coordenadas teóricas que sustentariam as reflexões para chegarmos às que seriam utilizadas na análise: **enunciado concreto** (BAKHTIN, 2015a; BRAIT; MELO, 2005), **heteroglossia** (ZANDWAIS, 2009; FARACO, 2009), **dialogismo** (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014; BAKHTIN, 2015b; FIORIN, 2016), **axiologia** (VOLOCHÍNOV, 2013; FARACO, 2009) e **discurso reportado** (FARACO, 2009).

Para adentrarmos a problemática das concepções de língua, de ensino de língua, do ensino de língua estrangeira e das escolhas teórico-metodológicas, que perpassam o discurso docente, foi estabelecido um paralelo com as proposições de Silveira (1999) e Martinez (2009) e Kumaravadivelu (1994). A análise foi realizada em três etapas: 1) descrição das ementas das disciplinas, o discurso docente e discente; 2) análise das relações estabelecidas entre eles; e 3) interpretação a partir de elementos da ADD. A escolha desse campo de estudos para a realização da pesquisa é resultado de uma investigação da compreensão ativa e responsiva do sujeito defendida pelo pensamento bakhtiniano que considera o indivíduo como responsável pelas suas escolhas diante das relações que são por ele estabelecidas em sociedade.

São numerosos os estudos que discutem e propõem métodos para o ensino de línguas, procedimentos para o trabalho do professor de língua inglesa como língua estrangeira em sala de aula, no ensino básico (ensino fundamental e ensino médio), entre os quais, podem servir como referência os de Souza e Rosa (2017), Nobrega e Silveira (2016) e Norte (2013). No entanto, pouco se tem visto sobre o olhar do professor diante do que dele é exigido pelo discurso institucional. Nesse sentido, é preciso dar vez e voz aos professores universitários, responsáveis pela formação de futuros profissionais que atuarão no ensino de língua estrangeira, assim como ouvir a voz dos discentes, em sua formação inicial.

É preciso ouvir os docentes e refletir com e por meio deles sobre suas concepções, suas práticas em sala de aula, as escolhas e métodos que são adaptados para cumprir os objetivos institucionais estabelecidos, seus procedimentos didático-pedagógicos e como esses têm sido relevantes para ensino da língua estrangeira. Diante desse panorama, é de fundamental importância lançar um olhar sobre o que os docentes têm a dizer sobre o que está por trás do

ensino de línguas na universidade, e como os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa são compreendidos pelos graduandos durante o processo de sua formação inicial.

Para a descrição dos percursos trilhados nesta pesquisa, além desta *introdução* e das *considerações finais*, a organização textual-discursiva desta monografia apresenta-se do seguinte modo:

Na seção 1, intitulada *Teoria dialógica e noções teóricas: enunciado concreto, dialogismo, heteroglossia, axiologia e discurso reportado*, faremos um apanhado dos conceitos norteadores dos estudos dialógicos, em que cada um deles é visto em sua função primordial na rede conceitual filosófico-discursiva de linguagem bakhtiniana, bem como na sua constituição, formando um todo indivisível que será utilizado como eixo norteador da análise.

Na seção 2, intitulada *O ensino do inglês como língua estrangeira (LE)*, faremos um percurso dentro das abordagens de ensino de língua estrangeira (LE), que podem ser adotadas, em uma perspectiva linguístico-educacional.

Na seção 3, intitulada *Considerações sobre o trabalho docente: alvo do curso de licenciatura*, expomos diferentes perspectivas de estudo voltadas para a investigação e análise do trabalho do professor e um apanhado sobre os níveis de proficiência, competências e habilidades necessárias ao futuro professor de língua inglesa.

Na seção 4, intitulada *Descrição da metodologia da pesquisa*, são apresentados os encaminhamentos metodológicos desenvolvidos ao longo da pesquisa e os resultados estatísticos e analíticos dos questionários aplicados a professores das disciplinas de língua inglesa e a graduandos do curso de Letras.

Na seção 5, intitulada *As vozes em diálogo: reflexos, refrações e atravessamentos nos discursos*, analisamos como os discursos institucional e docente refletem concepções teóricas e didático-metodológicas refratando no discurso dos discentes o processo de formação inicial de professores de língua inglesa.



## 1. TEORIA DIALÓGICA E NOÇÕES TEÓRICAS: ENUNCIADO CONCRETO, DIALOGISMO, HETEROGLOSSIA, AXIOLOGIA E DISCURSO REPORTADO

Nesta seção, faremos um apanhado dos conceitos norteadores dos estudos dialógicos. É importante destacar que cada um deles é visto em sua função primordial na rede conceitual filosófico-discursiva de linguagem bakhtiniana, bem como na sua constituição, formando um todo indivisível que será utilizado como eixo norteador da análise. No entanto, eles serão conceituados individualmente, pois optamos por uma “separação didática” na qual eles terão articulação com os demais.

A Análise Dialógica do Discurso (ADD), de acordo com Brait (2005), é o campo de estudos embasado pela visão interacionista da linguagem, que entende a língua com um processo que se realiza através da *interação verbal social* entre os falantes (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV<sup>5</sup>, 2014, p.132). Conforme Brait (2005), a ADD foi criada a partir das ideias propostas pelo pensamento bakhtiniano<sup>6</sup>, considerando a materialidade de unidades reais de comunicação (textos/ discursos/ enunciados) e os gêneros nos quais se inserem, bem como o contexto de produção, circulação, recepção/ compreensão e resposta para verificar quais relações dialógicas são estabelecidas com outros sujeitos e discursos já constituídos.

Para Brait e Melo (2005), a noção de enunciado/ enunciação norteia a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana e tem papel fundamental na concepção de linguagem como interação, considerando o caráter histórico, cultural e social de sujeitos e discursos. Os termos enunciado/ enunciado concreto/ enunciação são utilizados para designar o mesmo fenômeno: o discurso.

De acordo com Bakhtin (2015a), o enunciado é a unidade de comunicação discursiva, cujo traço constitutivo é o seu endereçamento a um ouvinte. É preciso destacar que esse conceito só tem sentido quando articulado com outros conceitos, termos, categorias, e/ou noções, como apontam Brait e Melo (2005). As autoras destacam que esse é um termo polissêmico e, por isso, não tem uma única definição, tendendo a variar a partir do momento

---

<sup>5</sup> A tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* utilizada neste trabalho é uma obra retraduzida de uma edição do russo para o francês. Há uma versão mais recente (traduzida direto do russo para o português, de Sheilla Grillo e Ekaterina V. Américo, que atribui a autoria da obra a Volóchinov (2017).

<sup>6</sup> As expressões “pensamento bakhtiniano”, “pensamento dialógico”, “teoria dialógica” e “pensadores russos” são utilizadas substituindo o termo “Círculo de Bakhtin” cunhado por autores como Beth Brait, no livro *Bakhtin e o Círculo* (2009) e Carlos Alberto Faraco, no livro *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin* (2009), isso porque, de acordo com Pereira (2017, p.51), “investigações mais recentes negam a existência de um Círculo, cujo mentor seria Bakhtin”. A autora cita o exemplo de Sériot (2010), cujo estudo salienta que não havia um círculo no qual o líder seria Bakhtin, mesmo que tenha sido construída essa imagem em torno do filósofo. Pereira (2017, p.51) completa dizendo que os pensadores se reuniam como “um grupo de intelectuais que comungavam das mesmas ideias”.

em que o enunciado é adotado por uma teoria: em algumas, pode equivaler ao conceito de frase ou de sequências frasais; em um ponto de vista pragmático, se opõe à frase e é visto como *unidade de comunicação/significação* (BRAIT; MELO, 2005, p.63) dentro de um contexto.

O enunciado também é apresentado como uma *espécie de texto* (BRAIT; MELO, 2005, p.63); isso passa a ser negado pela linguística textual, que coloca o texto em oposição ao enunciado. Já a Análise do Discurso Francesa, segundo Brait e Melo (2005), apresenta o enunciado como um oposto ao discurso. E, ainda, há casos em que o enunciado também é visto como oposto à enunciação, e, por esse motivo, ele é considerado um produto da enunciação (enquanto processo).

Diante das diferentes formas de definição/adoção do mesmo conceito, o pensamento bakhtiniano propõe inúmeras reflexões sobre o enunciado em conjunto com outros conceitos, como: signo ideológico, interação, gêneros discursivos, dialogismo, entre outros, que constituem o processo enunciativo-discursivo. A primeira reflexão sobre enunciado exposta por Brait e Melo (2005) compreende três fatores presentes na obra *Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica*: “(a) O horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível [...]), (b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e (c) sua avaliação comum dessa situação” (BRAIT; MELO, 2005, p.67).

Nessa reflexão, tem-se a ênfase na ideia de que, de acordo com o pensamento dialógico, o enunciado é um processo, não é isolado, mas interativo e multissemiótico (conjuga linguagem verbal e não verbal) dentro de uma situação específica (nível micro), em um contexto histórico determinado (nível macro) e suas relações dialógicas (aspectos que são antecedidos a partir desse enunciado e o que a partir dele pode vir a ser projetado como resposta). As autoras ainda reforçam a reflexão, com o seguinte trecho:

[...] a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida (VOLOSHINOV. s.d, p.4 *apud* BRAIT E MELO, 2005, p.67).

Seguindo a linha que as autoras mobilizaram, o conceito adotado pelo pensamento bakhtiniano e consequentemente pela ADD está efetivamente ligado à interação, ou seja, “[...] nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação” (BRAIT; MELO, 2005, p.67). É preciso destacar ainda que o conceito de enunciado como produto coloca a enunciação como um processo que permite o ato de enunciar, ou seja, os

sujeitos são produtores e receptores de enunciados. Na interação, tanto o falante quanto o ouvinte são participantes conscientes do acontecimento enunciativo e ocupam nele posições interdependentes de expressão/ compreensão e resposta.

O dialogismo bakhtiniano considera que

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza *social*. A elaboração estilística da enunciação é de natureza *sociológica* e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é *social*. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica de sua evolução. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014, p. 126).

O conceito de dialogismo representa as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados, conforme Fiorin (2016). O autor apresenta, a partir do pensamento dialógico, três definições para esse conceito. O primeiro assinala para a constituição dialógica do enunciado, ou seja, todo enunciado é uma resposta dada a enunciados anteriores, “[...] nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes.” (FIORIN, 2016, p.27).

Fiorin (2016) destaca também a heterogeneidade do enunciado: “Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição a qual ele se constrói” (FIORIN, 2016, p. 27). Nesse ponto, é preciso salientar que a retomada de enunciados já constituídos não implica a concordância com tais enunciados; o sujeito tem abertura para a crítica a partir do momento em que toma o enunciado para si.

No segundo conceito, o autor caracteriza o dialogismo como “uma forma composicional” (FIORIN, 2016, p.37). Isso quer dizer que quando um sujeito produz (compõe) um enunciado, ele incorpora vozes de outros sujeitos. A voz e o enunciado têm contato direto: uma voz produz vários enunciados e os enunciados recuperam várias vozes. Essas vozes podem estar marcadas explicitamente (por meio de citação direta) ou não (por meio de citação indireta), como explica Fiorin (2016) ao retomar e sistematizar duas formas de inserir o discurso de outrem no enunciado:

- a) uma, em que o enunciado alheio é abertamente marcado e nitidamente separado do discurso citante [...];
- b) outra, em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida entre o enunciado citante e o citado (FIORIN, 2016, p.37)

O terceiro conceito remonta ao processo de constituição do sujeito enquanto participante de diversas relações sociais. “[...] em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade” (FIORIN, 2016,

p.60). O princípio basilar do agir dialógico do sujeito está no modo como ele atua em função das relações estabelecidas sócio-historicamente nos grupos sociais nos quais se insere e como se constrói a comunicação dentro desses grupos. Pode-se dizer que sendo a linguagem constitutivamente dialógica assim também é o sujeito que se constitui na e pela linguagem através de sua relação com outros, da comunicação com esses outros, permitindo que crie suas respostas a partir de sua interpretação e exercite sua expressividade. Nas palavras de Bakhtin (2015):

Na vida real do discurso, toda interpretação concreta e ativa: familiariza o interpretável com *seu* horizonte concreto-expressivo e está indissolúvelmente fundida com a resposta, com a objeção-aceitação motivada (ainda que implícita). Em certo sentido, o primado cabe exatamente à resposta como princípio ativo: cria o terreno para a interpretação, um apresto ativo e interessado para ela. A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra. (BAKHTIN, 2015b, p.55)

O discurso, assim como o sujeito, se volta para a comunicação real e ativa. É dentro da consciência do indivíduo onde são pensadas a interpretação e a manifestação das mais diversas vozes de discursos que circulam na sociedade.

Esses enunciados se constituem por meio do caráter axiológico da linguagem que compreende tanto os índices sociais de valor como a ideologia, cuja definição foi dada por Volochínov (2013), nos seguintes termos: “[...] todo o conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas e outras formas signicas” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 138).

Faraco (2009) explica que o pensamento bakhtiniano utiliza a palavra “ideologia” (no singular) para se referir ao universo espiritual do ser humano e seu patrimônio (cultural) imaterial. Esse universo “[...] engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais [...]” (FARACO, 2009, p.46). E o plural da palavra designa as “[...] esferas de produção imaterial (assim, a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política são as *ideologias*)” (FARACO, 2009, p.46-47).

A natureza social da enunciação tem vozes que emitem enunciados e que criam um mecanismo de refração, em que cada um dos indivíduos filtra de acordo com sua posição axiológica (valorativa) o modo como devem se expressar diante das mais diversas relações em sociedade. A esse fenômeno dá-se o nome de heteroglossia<sup>7</sup>.

Para Zandwais (2009),

---

<sup>7</sup> Há uma nova tradução do termo hereroglossia ou prurilinguismo para heterodiscurso/heterodiscursividade feita por Bezerra, em *Teoria do Romance I: a estilística*, de Bakhtin (2015b).

[...] a noção de heteroglossia não privilegia a variação como efeito da subjetividade que emerge na ordem individual, mas, sobretudo, como expressão das diferentes relações de produção culturais, políticas, jurídicas, artísticas e que adquirem formas concretas de discursividade, legitimando-se como gêneros de interação social (ZANDWAIS, 2009, p.104-105).

Assim, o conceito de heteroglossia está associado à criação dos enunciados que ocorre através da interação entre as vozes sociais e como os sujeitos emitem essas vozes dentro de seu discurso; conforme o que o pensamento bakhtiniano apresenta como “concepção axiologicamente estratificada da linguagem (a heteroglossia) e sua dialogização (a heteroglossia dialogizada)” (FARACO, 2009, p.70). Tal concepção considera que a linguagem é dialógica e as vozes sociais são dialogizadas.

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. (FARACO, 2009, p.51)

Essa dialogização das vozes sociais, também chamada de plurilinguismo dialogizado, é parte constituinte dos enunciados que são criados cotidianamente. Um professor universitário, por exemplo, tem contato com a voz da instituição na qual trabalha, com vozes de outras instituições pelas quais tenha passado, diversas vozes teóricas e didático-metodológicas, além das vozes dos discentes e de outros docentes. Fragmentos de cada uma delas são captados organicamente em diferentes níveis de modo que, após um movimento de refração, o enunciado seja formado recuperando histórico-axiologicamente elementos que atravessarão o discurso.

A heteroglossia ou heterogeneidade de discursos é um universo a ser estratificado e valorado pelo falante, em sua individualidade. É essa característica o fator que reforça o papel do falante como sujeito que toma a linguagem para si e ao vislumbrar um discurso, retira um (uns) elemento (s) com o(s) qual (is) se identifica e com ele(s) cria seu estilo, sua maneira de se expressar e de como utilizar o que está “disponível”, ou seja, permitir que dos discursos já conhecidos e difundidos, seja retirado um fragmento.

O indivíduo está exposto a um repertório imenso de possibilidades enunciativas, é a partir do estilo que ele consegue demonstrar suas escolhas, filtrando-as axiologicamente por meio do contato com ideologias diversas e o modo como essas são exploradas durante a interação com outros indivíduos do mesmo grupo social ou não, expressas através do enunciado. Segundo Bakhtin (2015a, p. 289), “nos diferentes campos da comunicação

discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível”. Assim, a expressividade evidencia as posições valorativas diante dos discursos de qualquer falante independentemente da situação enunciativa.

Para que seja possível identificar e mensurar as vozes sociais que atravessam o discurso de um sujeito, utiliza-se o discurso reportado como instrumento de análise. De acordo com Faraco (2009, p.139), “[...] o discurso reportado [é] tanto uma enunciação *na* enunciação como uma enunciação *sobre* outra enunciação”. Em enunciados, o discurso reportado destaca a palavra de outrem como forma de ênfase, como no caso de argumentos de autoridade em textos acadêmicos, por exemplo.

Os enunciados formam, dentro do discurso, um tecido refratado de vozes sociais (heteroglossia) e o discurso reportado é o elemento incumbido não só de reproduzir dizeres, mas, também, conforme Faraco (2009, p.70), “[...] estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões”.

A chave do pensamento dialógico é, evidentemente, a interação: entre sujeitos, entre enunciados, entre vozes e entre todos esses elementos que podem ser associados a outros conceitos e assim por diante. Dessa forma, a concepção de linguagem bakhtiniana permite um olhar para as relações estabelecidas em sociedade por meio de enunciados, de modo que seja possível entender como as vozes individuais refratam vozes sociais e suas ideologias e como todas elas podem interferir/ contribuir ou não no processo comunicativo por meio da interação entre indivíduos nos mais diversos espaços.

Com base nos conceitos discutidos traçaremos nossa análise buscando identificar quais as posições axiológicas os sujeitos manifestam em seus enunciados sobre concepções teórico-metodológicas e escolhas didáticas voltadas para a formação do professor de inglês. A dialogicidade dos enunciados concretos será uma ferramenta para compreendermos de que forma o discurso institucional se materializa nas ementas das disciplinas e de que forma atravessa o discurso de docentes e discentes.

## 2. O ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)<sup>8</sup>

Ao longo da pesquisa, pretendemos verificar como o discurso docente reflete as concepções teóricas e didático-metodológicas expostas nas ementas e de que forma os docentes estabelecem um ponto de equilíbrio entre os objetivos da instituição para a formação do professor de língua inglesa e o que passa a ser objetivo real no processo de ensino e aprendizagem considerando o dizer dos/as alunos/as do Curso de Letras sobre as disciplinas de Língua Inglesa.

Nesta seção, faremos um percurso dentro das abordagens de ensino de língua estrangeira (LE) que podem ser adotadas, em uma perspectiva linguístico-educacional, sem a pretensão de indicar métodos únicos e ideais para o trabalho docente.

De acordo com Martinez (2009, p.101), a didática é uma *praxiologia*:

[...] uma investigação dos meios e dos fins, dos princípios de ação, das decisões. Sua tarefa é complexa: elaborar saberes ensinados; apropriação desses saberes; intervenção didática propriamente dita.

Dentro dessa perspectiva, as escolhas didáticas dos professores se relacionam com os objetivos e a ideologia da instituição em torno do ensino de língua inglesa. A intervenção docente deve considerar a adoção de uma ou mais abordagens para solucionar questões voltadas para o ensino e aprendizagem de forma efetiva; dentro de suas escolhas, os docentes devem traçar um ponto de equilíbrio entre as crenças individuais e as institucionais.

Conforme aponta Silveira (1999, p.11.), em seu estudo sobre o ensino do inglês, uma abordagem reúne “[...] um corpo de teorias, postulados e princípios linguístico-filosóficos e educacionais, ou seja, a *concepção* de língua(gem) e de sua aprendizagem”.

As concepções de linguagem abarcam métodos (ou metodologias) que são:

[...] um conjunto de objetivos de ensino, mais o delineamento de propostas coerentes para a seleção e organização dos conteúdos, das estratégias de ensino e de avaliação, incluindo-se os papéis do professor e os do aluno durante a ação didático-pedagógica” (SILVEIRA, 1999, p.11).

Nesse sentido, quaisquer métodos que sejam adotados devem ser aplicados a fim de permitir que os aprendizes do idioma estrangeiro adquiram competências/ habilidades<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Língua aprendida depois da aquisição da língua materna sem interação cotidiana com outros falantes (MARTINEZ, 2009, p.25).

<sup>9</sup> De acordo com Oliveira (2015, p.46), estudiosos e professores voltados para línguas estrangeiras vêm descrevendo as habilidades linguísticas em dois grupos, cada um com duas habilidades (comumente chamadas de

necessárias para a comunicação. Durante as aulas, as técnicas de ensino do professor “[...] são os procedimentos efetivos de ensino visando a uma determinada prática em sala de aula” (SILVEIRA, 1999, p.11).

Silveira (1999) descreve as principais abordagens<sup>10</sup> para o ensino de LE e seus principais métodos: abordagem tradicional ou clássica (método gramática e tradução e método de leitura), abordagem estrutural (método audiolingual ou áudio-oral, método estrutural-situacional, método estruturo-global audiovisual e método audiovisual-lingual), abordagem cognitiva (método cognitivo) e abordagem comunicativa (método funcional-nocional e ensino instrumental de línguas estrangeiras).

A seguir, será descrita, em linhas gerais, cada uma das abordagens apresentadas pela autora e seus respectivos métodos.

## 2.1 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

### 2.1.1 ABORDAGEM TRADICIONAL

A abordagem tradicional, como o próprio nome indica, adota a concepção tradicional de linguagem, na qual

[...] a natureza da língua se apresenta como sendo a expressão do pensamento, cujas unidades frásicas se organizam dentro do modelo sintático da oração declarativa, considerando-se os seus elementos como partes do discurso (SILVEIRA, 1999, p.57).

Nessa abordagem, há ênfase nos elementos sintáticos e morfológicos da língua, o saber está centrado no professor como detentor e transmissor de conhecimento e a ele não é cobrada total fluência na modalidade oral da língua ensinada. Sendo assim, o aluno é um indivíduo passivo e deve conhecer as estruturas da língua sem contato com seu contexto de uso.

O tradicional método *Gramática e Tradução* (*Grammar-Translation*) considerando a abordagem supracitada consiste, de acordo com Silveira (1999), no uso de textos e unidades

---

as quatro habilidades): “as passivas, *i.e.*, a compreensão oral [*listening*] e a leitura [*reading*], e as ativas, *i.e.*, a fala [*speaking*] e a escrita [*writing*]”. No entanto, essa é uma divisão que vem caindo em desuso e não coaduna com a postura bakhtiniana adotada neste trabalho, uma vez que segundo essa perspectiva a compreensão é um processo ativo, ou seja, uma compreensão ativo-dialógica.

<sup>10</sup> Conforme Silveira (1999, p.11), uma abordagem reúne “[...] um corpo de teorias, postulados e princípios linguístico-filosóficos e educacionais, ou seja, a *concepção* de língua(gem) e de sua aprendizagem”.



temáticas para estudo de unidades lexicais, apresentação de regras e aplicação de itens gramaticais, além de exercícios de tradução.

O segundo modelo que segue os princípios dessa concepção é o método *de Leitura*, que, segundo Silveira (1999), restringe as habilidades de ler e compreender textos como foco no ensino de LE. Desse modo, a atenção é voltada para os conteúdos e as ideias presentes nos textos; não há discussão nem reflexão sobre o que é lido, mas se propõe a estimular a leitura fora da sala de aula.

### 2.1.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL

Na abordagem estrutural, a língua oral (compreensão oral e expressão oral) é prioridade. Nesta perspectiva, aprender uma língua é aprender sua estrutura gramatical:

[...] adquirir suas estruturas gramaticais através de automatismo linguístico, utilizando-se de exercícios graduados para o treinamento da pronúncia, dos padrões sintáticos da língua e de particularidades gramaticais (SILVEIRA, 1999, p.61).

Em termos de aprendizagem, nessa abordagem, segundo Silveira (1999, p.61), o objetivo é que o aluno aprenda em contato com a língua e a cultura estrangeira e esse processo deve ser mediado pelo esquema S-R-R (*Stimulus – response – reinforcement* = estímulo – resposta – reforço), desenvolvido pela teoria behaviorista. O ensino de LE passa a ser concebido como um “treinamento” (SILVEIRA, 1999, p.62). Assim, como Silveira (1999) destaca, o papel do professor é seguir um planejamento preestabelecido, acompanhando um manual e utilizando os recursos didáticos da instituição na qual leciona, assumindo a condução das atividades em sala de aula. Ele deve se destacar com uma personalidade cativante e irreverente com os alunos, com uma postura motivadora (SILVEIRA, 1999, p. 62). Além disso, deve estabelecer uma relação de controle dos alunos, e eles devem estar atentos a todos os comandos. O conteúdo, de acordo com Silveira (1999), é exposto a partir de diálogos que trazem estruturas (e sons) semelhantes da língua materna para a língua estrangeira.

Os métodos criados a partir dessa perspectiva são o Método Audiolingual ou Audio-oral, o Método Estrutural-Situacional e o Método Estruturo-Global Audiovisual (SGAV). Conforme Totis (SILVEIRA, 1999, 64-65), o Método Audiolingual ou Audio-oral apresenta as seguintes características metodológicas:

- Os alunos devem primeiro ouvir, depois falar, em seguida ler e finalmente escrever na língua escrita.
- Depende-se da mímica, da memorização, da aprendizagem intensiva através da repetição.
- Há pouca ou nenhuma explicação gramatical; espera-se que o aluno aprenda a gramática indutivamente.
- As respostas certas são imediatamente reforçadas.
- Inaugura, no ensino de línguas, o uso efetivo de gravadores e laboratórios de línguas.

O Método Estrutural-Situacional, assim como o anterior [audiolingual], tem base behaviorista: a gramática é indutiva e por isso as estruturas devem ser relacionadas a situações para adquirir sentido (SILVEIRA, 1999, p.65). A ação didática do professor é mediada pelo material didático que comporta exercícios gramaticais (SILVEIRA, 1999, p.66).

No método estruturo-global audiovisual (SGAV), há ênfase na língua oral e na comunicação através das interações cotidianas, mas, ao mesmo tempo, se dá atenção ao desenvolvimento das quatro habilidades, mesmo que a prioridade seja a fala. Nesse sentido, Silveira (1999) explica que “os elementos culturais da LE são apresentados nos temas das lições, nos próprios diálogos, em que aparecem o modo de vida e os costumes dos falantes nativos” (SILVEIRA, 1999, p.68). Esse método caracteriza a aprendizagem como um processo de:

[...] percepção global da forma, em que os elementos auditivos e visuais são percebidos e depois ‘filtrados’ pelo cérebro, proporcionando ao aprendiz os *insights* necessários à apreensão da organização estrutural da LE (SILVEIRA, 1999, p.68).

Na sala de aula, o aluno, nessa metodologia, começa a atuar como sujeito ativo, mas ainda com limitações.: “[...] ele, além de ouvir, repetir, memorizar, pode falar livremente dentro dos temas abordados [...]” (SILVEIRA, 1999, p.68). No SAGV, segundo Silveira (1999), a visão e a audição são exploradas para melhorar a compreensão dos alunos; para tanto, a autora diz que as lições, nesse método, são desenvolvidas em três fases: “a *apresentação*, o *reemprego* e a *fixação*.” (SILVEIRA, 1999, p.68). As atividades desenvolvidas durante as lições devem ser diversificadas e aliadas às mais variadas situações. As práticas mais significativas, de acordo com Silveira (1999), são: dramatizações, perguntas sobre imagens, exercícios estruturais, conversações dirigidas, transposição de narrativas em diálogos etc.

### 2.1.3 ABORDAGEM COGNITIVA

Segundo Silveira (1999), a abordagem cognitiva recebeu influências indiretas da Linguística Gerativa delineada pelo linguista Noam Chomsky. Ele, em suas críticas ao estruturalismo e ao behaviorismo, afirmava que:

[...] a aquisição da língua não se dá pelo condicionamento, isto é, pela formação de hábitos: tal processo acontece de forma criativa, numa atividade cognitiva, e não como respostas mecânicas a estímulos externos, conforme o modelo S-R-R (SILVEIRA, 1999, p.70).

Nesse momento, o foco já não estava mais no professor, estava no aluno e isso se deu graças às contribuições de pensadores como Jean Piaget e Carl Rogers, que consideravam aspectos cognitivos e afetivos dos aprendizes como potencializadores durante o processo de aprendizagem.

Em relação à concepção de língua, essa abordagem se volta aos aspectos metalinguísticos e à aquisição. Seguindo as considerações de Chomsky, é através de um processo cognitivo contínuo em que o aprendiz, em contato com os elementos linguísticos, internaliza suas regras de funcionamento. Esse processo se daria graças aos dispositivos mentais de qualquer indivíduo, são os *Language Acquisition Devices* (LAD, dispositivos de aquisição de linguagem).

Estando o aprendiz no centro do processo de ensino e aprendizagem, sua aprendizagem é concebida como uma conquista pessoal, ou como Silveira (1999, p.73) explica, nessa abordagem, o aluno deve estar consciente de que ele é o responsável pela sua aprendizagem. Por isso, cabe ao professor a tarefa de incentivar a autonomia do aluno, buscar materiais e recursos que promovam um ensino motivador em que o processo de aprendizagem seja significativo.

Um exemplo dessa abordagem é o Método do Silêncio (*Silent Way*) – embora Silveira (1999) não o relacione nesta perspectiva – preconizado, no fim da década de 80, por Caleb Cattegno, que considerava a aprendizagem de LE como uma forma de promover o desenvolvimento de sujeitos integrais, que tivessem consciência de suas potencialidades e habilidades e buscassem a autonomia. Nesse sentido, o silêncio seria “[...] um elemento favorecedor da concentração, da organização mental e da retenção da aprendizagem” (SILVEIRA, 1999, p.89). Os aspectos linguísticos que esse método abarca, de acordo com Silveira (1999) são os sons, a gramática e o vocabulário. A língua é vista como um meio de

expressar emoções e sentimentos do indivíduo e por isso os conteúdos devem ser desenvolvidos de acordo com os interesses e as necessidades dos aprendizes (SILVEIRA, 1999, p.89).

#### 2.1.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA

A abordagem comunicativa traz uma nova visão em torno das noções chomskianas de competência e desempenho. Dell Hymes propôs o conceito de competência comunicativa como forma de crítica com destaque para o crescimento do interesse pelos aspectos sociais da linguagem. Ele diz que é “*o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social*” (HYMES, 1972 *apud* SILVEIRA, 1999, p.73).

Nos anos 70, graças ao impulso dado pelo movimento de valorização dos aspectos sociais (uso) da linguagem e à forte imigração na Europa, o ensino de LE foi fortalecido pela busca de métodos novos e mais significativos para diferentes contextos de ensino:

[...] que levassem as pessoas a dominarem não apenas o conhecimento gramatical de línguas estrangeiras que tivessem de aprender, mas que pudessem usar adequadamente estas línguas em situações reais (ou plausíveis) de interação social, principalmente nos postos de trabalho, nas universidades, nas instituições públicas, etc. (SILVEIRA, 1999, p.74).

Nessa abordagem, a língua é um processo que se realiza através da interação social. Para que os aprendizes possam interagir eficazmente em uma LE faz-se necessário “desenvolver uma **competência comunicativa** que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua” (SILVEIRA, 1999, p.75). Sem o conhecimento da língua em seu contexto de uso, o conhecimento lexical e gramatical é insuficiente para que um aprendiz possa se expressar e estabelecer uma comunicação de forma plena.

Com relação à noção de aprendizagem de uma língua estrangeira, na abordagem comunicativa, tem-se diretamente um diálogo com a abordagem cognitiva, pois ambas entendem que tal aprendizagem é “um processo ativo que se dá pela interação de componentes cognitivos (metalinguísticos, internos) e sociais (externos)” (SILVEIRA, 1999, p.76). Nesse processo, o aprendiz é um comunicador que deve construir seu conhecimento na língua-alvo através da interação com os colegas e o professor, ou seja, “cabe a ele participar do processo dialógico, construindo e negociando sentidos nas atividades de interlocução” (SILVEIRA,

1999, p.77). Como consequência da autonomia dos discentes, Silveira (1999) destaca que o professor deixa de ter um papel de transmissor e assume vários outros papéis: informante, animador, organizador, coordenador, observador, analista e avaliador.

Ainda nessa perspectiva, o estudo da LE deve se organizar através de conteúdos que trazem funções comunicativas, considerando necessidades e interesses dos alunos. Não são excluídos exercícios estruturais, “contanto que sejam usados em atividades interessantes, significativas, desafiadoras, lúdicas, evitando-se uma escrita mecânica e sem significado” (SILVEIRA, 1999, p.79). Como se pode perceber, portanto, a abordagem comunicativa traz questões textuais e discursivas que foram desvinculadas das anteriores. O método Funcional-Nocional, por sua vez, assume os princípios da abordagem comunicativa, e de acordo com Silveira (1999, 81) pode até ser confundido com ela, trazendo conteúdos apresentados em forma de atos de fala (funções) juntamente com suas representações linguísticas.

Já o método de Ensino Instrumental de Línguas Estrangeiras dá ênfase em cursos de *English for Specific Purposes* (SILVEIRA, 1999, p.83), comum nos cursos de graduação e pós-graduação em que os/as alunos/as, enquanto pesquisadores, precisam ampliar os horizontes de leitura, partindo para textos em LE para ter uma maior diversidade de informações científicas e tecnológicas.

Esse tipo de ensino surgiu na Europa, nos anos 70, a partir do conceito de competência comunicativa, com ênfase na *análise de necessidades comunicativas*, como forma de atender necessidades de comunicação através do “[...] uso de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira por profissionais, trabalhadores e adultos em geral em várias atividades do mundo do trabalho” (SILVEIRA, 1999, p.84). Além disso, essa ideia foi uma reação ao “General English”, que tem como foco o ensino globalizante das quatro habilidades, como explica Linn Mário T. M. Souza, citado por Silveira:

O ensino instrumental [...] apareceu como uma reação contra o ensino global da língua estrangeira levando em conta o ensino para fins profissionais e acadêmicos. Este ensino se caracteriza pelos conteúdos linguísticos altamente específicos e por sua natureza redutora - redutora porque em vez do ensino indiscriminado das habilidades e conteúdos linguísticos, o ensino instrumental geralmente se concentra em uma ou duas habilidades específicas e conteúdos morfossintáticos e semânticos bem definidos (SILVEIRA, 1999, p.84-85).

Para a habilidade mais solicitada, leitura, o desenvolvimento de atividades é centralizado em estratégias:

[...] realizadas através do contato sistemático com uma tipologia variada de textos, [...] bastando que o aprendiz tenha desenvolvido as competências gramatical, lexical, textual e pragmática de forma razoável e tenha acesso a bons dicionários de áreas específicas. (SILVEIRA, 1999, p.85).

A compreensão leitora, nessa perspectiva, é um processo (inter)ativo, como diz Silveira (1999), que explora e mobiliza os esquemas mentais e as habilidades pragmático-discursivas do leitor.

#### 2.1.5. A ERA PÓS-MÉTODO (*THE POSTMETHOD CONDITION*)

Assim como é necessário ter conhecimento sobre as abordagens de ensino de LE, é preciso entender que não existe o método perfeito (mesmo que por muito tempo tenha sido meta construí-lo). Conforme Kumaravadivelu (1994), *The postmethod condition* surgiu com a perspectiva de que o professor tem autonomia dentro da sala de aula para adequar-se diante da realidade que encontra, ou seja, não há a necessidade de aplicar um método infalível, mas entender que diferentes métodos podem ser levados para a sala de aula a depender do contexto, da instituição, do material, do nível de proficiência da turma, entre outros.

É nesse sentido, que o autor aponta três características sobre *The postmethod condition*; a primeira “[...] significa uma busca por uma alternativa para o método, em vez de um método alternativo” (KUMARAVADIVELU, 1994, p.29)<sup>11</sup>. Ou seja, cada método é uma possibilidade, não há um método ideal, cada um deles pode ser adotado e adaptado para diferentes contextos.

A segunda:

“[...] reconhece o potencial dos professores para saber não apenas como ensinar, mas também como agir autonomamente dentro das restrições acadêmicas e administrativas impostas pelas instituições, currículos e livros-texto.”<sup>12</sup>

O docente, enquanto mediador do processo de aprendizagem, dentro dessa perspectiva, tem liberdade para escolher o “melhor” método de acordo com o perfil dos alunos.

A terceira característica é que *The postmethod condition* se opõe ao ecletismo<sup>13</sup> de métodos trazendo o *principled pragmatism* construído a partir da pragmática da pedagogia em

---

<sup>11</sup> Texto original: “[...] it signifies a search for an alternative to method rather than an alternative method.”

<sup>12</sup> Texto original: “[...] recognizes the teachers' potential to know not only how to teach but also know how to act autonomously within the academic and administrative constraints imposed by institutions, curricula, and textbooks” (KUMARAVADIVELU, 1994, p.30).

<sup>13</sup> O ecletismo (*eclectism*), de acordo com Kumaravadivelu (1994), promove uma combinação harmônica de ideias (de diferentes métodos) a fim de produzir melhores resultados. O autor critica o ecletismo no nível da sala de aula,

que, como Kumaravadivelu (1994) explica, a partir das considerações de Widdowson (1990), que a relação entre teoria e prática só pode ser realizada durante o ato de ensinar, ou seja, a aprendizagem é moldada pelos professores, como consequência das atividades de ensinar e avaliar criticamente.

Durante a formação inicial o/a futuro/a professor/a precisa estar ciente dessas questões de modo que ao iniciar os estágios na docência já tenha uma base para tecer reflexões em torno do ensino de LE, reconhecendo a importância das abordagens e dos métodos para sua prática. Pensando nisso, veremos como os graduandos enxergam essas questões a partir da sua experiência, ao longo do curso, no transcorrer das aulas nas disciplinas de Língua Inglesa.

---

alegando que um professor com pouca preparação profissional corre o risco de, por falta de opções, colocar em prática, aleatoriamente, técnicas de diferentes métodos, sem qualquer sistematização, princípios ou críticas.

### **3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: ALVO DO CURSO DE LICENCIATURA**

Nesta seção, expomos diferentes perspectivas de estudo voltadas para a investigação e análise do trabalho do professor: a ergonômica do trabalho desenvolvida por Souza-e-Silva (2004) e os procedimentos de análise do trabalho do professor propostos por Bronckart e Machado (2004).

Para Tardif (2002, p.56), “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho”; em síntese, as marcas do trabalho refletem na identidade daquele que trabalha. Um professor, por exemplo, carrega reflexos de seu trabalho e das competências que desenvolveu com o passar do tempo para exercer sua função e isso se torna um dos aspectos constitutivos de seu ser ao longo de sua vida.

A categoria de trabalho apontada pelo senso comum descrita por Amigues (2004, p.37) é: “trabalhar é utilizar meios para atingir um fim”. Segundo o autor, a adoção dessa perspectiva toma a ação do professor de um ponto de vista prescritivo ou normativo de uma instituição de ensino. A partir de tal prerrogativa, compreendemos que o trabalho docente não é atribuído a quem o exerce como ofício, mas por indivíduos e órgãos que estão fora dele. Como consequência disso, o professor deve lidar com julgamentos externos que interferem em suas atividades práticas. Amigues (2004, p.38) explica porque isso ocorre:

[...] a atividade do professor e as situações de trabalho são consideradas conhecidas pelos que tomam decisões sobre elas e pelos pesquisadores, ou porque elas são suficientemente conhecidas por eles para que as questões sobre as prescrições, as práticas efetivas e de formação possam lhe parecer problemáticas.

A aprendizagem do trabalho para exercer o magistério, assim como em outras profissões, de acordo com Tardif (2002, p.57), “passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho”. No entanto, como apontam Pereira, Heinzle e Monteiro (2017), ainda persiste a necessidade de uma articulação efetiva entre teoria e prática durante a formação inicial de professores em cursos de Licenciatura.

Em relação ao domínio do trabalho, Amigues (2004, p.40) ressalta que a tarefa do professor não é definida por ele mesmo, ou seja, “[...] as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia. Amigues (2004) também assinala que “há



geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador”.

Do ponto de vista da atividade do professor, o autor diz que não há um direcionamento que não se restringe ao corpo discente, mas também considera a instituição empregadora, outros profissionais, etc. Nessa perspectiva, o docente é um sujeito socio-histórico que se utiliza das mais diversas ferramentas durante sua prática.

Para Amigues (2004, p.42),

[...] o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições *vagas*, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhe são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos. Assim a realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas.

Conforme o autor, são as prescrições iniciais que mobilizam os professores a se auto-prescreverem tarefas, coletivamente, retomando-as e redefinindo-as em suas respectivas salas de aula. Em relação às ferramentas de trabalho, o docente se utiliza de materiais já produzidos e adaptáveis como fomento às suas metodologias e técnicas de ensino. Um outro aspecto a ser considerado é a dimensão subjetiva do docente, atravessada por conflitos, dilemas e contradições, que estão também relacionadas com valores (axiologia): “como fazer para não deixar alunos parados ao longo do caminho [...], como controlar a si mesmo para ser eficaz” (AMIGUES, 2004, p.45), etc.

Amigues (AMIGUES, 2004, p.45) diz que a atividade docente, no seu conjunto, pode ser vista como um ponto onde várias histórias se cruzam: da instituição, do ofício em si, do próprio indivíduo, etc; é a partir desse ponto que o professor “[...] vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo” (AMIGUES, 2004, p.45).

O trabalho do professor é um ofício como qualquer outro, como exposto por Amigues (2004), não é uma atividade individual que se limita à sala de aula, mas coletiva e contínua. O professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve, organiza, dirige, mobiliza e planeja as tarefas que devem ser feitas pelos alunos/as, ou seja:

O objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento (AMIGUES, 2004, p.50).

Corroborando com as considerações anteriores, Souza-e-Silva (2004) desenvolve uma perspectiva ergonômica e estudos em torno do trabalho do professor. Para a autora, ergonomia é “[...] um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.84)”.

A abordagem ergonômica reflete sobre a ação do professor em situação de interação, levando em conta o papel das prescrições, dos aspectos institucionais e normativos, formais ou informais, que influenciam no trabalho do professor. Conforme Souza-e-Silva (2004, p.95), as prescrições fazem parte do ofício do professor e não são externas a ele:

O amálgama prescrições/realizações participa plenamente da constituição desse ofício e de sua evolução. Se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades delas se afastam porque a realização efetiva visa uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação. A abordagem ergonômica considera que a ação é simultaneamente uma resposta às prescrições, mas também uma questão a elas endereçada; portanto, a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal.

A atividade é considerada como realização de tarefas. Já essas últimas são, por sua vez, “prescrições de objetivos e de procedimentos” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.88). Assim como em outras profissões, alguns documentos regimentam o trabalho do professor, a exemplo do professor universitário, que tem o Projeto Pedagógico do Curso, em específico, as ementas de cada uma das disciplinas, além dos documentos nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia (BRASIL, 2001).

Além das perspectivas mencionadas anteriormente, Bronckart e Machado (2004), seguindo os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)<sup>14</sup>, apresentam uma metodologia de análise de textos sobre o trabalho educacional e suas implicações inspirada nas pesquisas desenvolvidas no Grupo Language-Action-Formation (LAF, Universidade de Genebra) e Grupo Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER, formado por pesquisadores de diferentes universidades brasileiras).

---

<sup>14</sup> Segundo Lima (2016, p.52-53), o ISD foi idealizado por Jean-Paul Bronckart “como projeto que visa atribuir à Psicologia da Linguagem uma dimensão humana [...] a partir de uma perspectiva transdisciplinar do conhecimento, ou seja, numa interface com outras ciências do humano, tais como a Psicologia, a Linguística, a Filosofia e a Sociologia.”

O LAF analisa ações e discursos em situação de trabalho, com dados coletados em três instituições diferentes. Já o ALTER visa aprofundamento teórico metodológico dentro da relação entre linguagem e trabalho educacional, verificando relações entre discursos, atividades sociais e ações, também coletando dados em instituições e situações educacionais diversas. Os dados coletados pelos grupos abarcam:

- a) documentos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os professores devem realizar[...];
- b) registros audiovisuais das condutas dos professores/ trabalhadores em uma determinada tarefa [...]
- c) textos orais ou escritos produzidos pelos próprios professores/ trabalhadores antes e depois da realização da tarefa [...]
- d) textos de avaliação do trabalho do professor, produzidos por um observador externo [...]

Os grupos mencionados pelos autores contribuíram com análises que auxiliaram a criar novas formas de compreender<sup>15</sup> o trabalho do professor verificando aspectos relacionados ao seu agir e suas representações sociais e serviram como fomento para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos para análise de textos ou uma rede discursiva na e sobre o trabalho educacional elaborados por Bronckart e Machado (2004).

Nessa perspectiva, o que Bronckart e Machado (2004, p.136) dizem em relação à análise é que:

Do ponto de vista metodológico, essa posição implica a análise e confrontação de dois tipos de dados: de um lado, das ações e dos textos produzidos no interior de uma situação de trabalho *stricto sensu* (*linguagem no/ como trabalho*); de outro, dos textos produzidos em situações mais *externas*, sobretudo, dos textos que prescrevem, planejam, avaliam e interpretam as ações desenvolvidas na situação de trabalho *stricto sensu* (*linguagem sobre o trabalho*).

Os procedimentos de análise propostos pelos autores são dois: um analítico, linguístico-discursivo e outro interpretativo (esse segundo orienta as categorias de uma semântica do agir). O primeiro envolve: 1) “levantamento de informações sobre o contexto sócio interacional de produção do(s) texto(s)” (BRONCKART; MACHADO, p.140); 2) “a análise de características globais dos textos” (idem), como o suporte no qual o(s) texto(s) são veiculados e de aspectos de infraestrutura textual” (idem): relações predicativas e modalizações.

---

<sup>15</sup> Os grupos seguem um dos princípios fundadores do ISD, conforme Laferdini e Cristovão (2017, p.2): “a compreensão de que a construção do pensamento consciente é indissociável das significações construídas socio historicamente, sendo, portanto, as condutas humanas decorrentes de um processo histórico e social de interação mediado pela linguagem”.

No *plano global*, do primeiro procedimento supracitado, Bronckart e Machado (2004) apontam que o objetivo é identificar as partes constitutivas e suas articulações em torno da dialogicidade da estrutura composicional, verificando os tipos de discurso e suas marcas enunciativas (efeitos de sentido dos enunciados), relações predicativas, identificando os protagonistas dos textos e seus papéis sintático-semânticos.

O segundo é uma reinterpretação das análises feitas a partir do primeiro procedimento à luz de categorias de uma semântica do agir em suas relações com mundo (físico, social e psíquico) e a linguagem:

O termo *agir* designa o *dado* sob análise, isto é, as diferentes ocorrências de intervenções de seres humanos no mundo, enquanto os termos *atividade* e *ação* designam interpretações desse agir, coletivas individuais respectivamente, e que mobilizam ou explicitam as dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas) e intencionais (finalidades do agir, prospectivas), assim como os recursos sincronicamente disponíveis para os agentes (BRONCKART; MACHADO, 2004, p.154).

Nesse procedimento, três planos são considerados: plano motivacional, plano de intencionalidade, plano de recursos para o agir. O primeiro visa distinguir *determinantes externos* e internos (razão e motivos) do agir (BRONCKART; MACHADO, 2004, 155); o segundo visa distinguir finalidades e intenções do agir; o terceiro visa distinguir os instrumentos do agir. Feito isso, são considerados os indivíduos que intervêm no agir (actantes, atores e agentes).

Ambos os procedimentos são apresentados como ferramentas adaptáveis para a descrição de propriedades formais de textos (escritos) sobre o trabalho educacional ou em situação de trabalho educacional que podem ser utilizadas para distinguir propriedades comuns a textos prescritivos, por exemplo. Além de permitir a análise de representações do agir educacional.

A seguir, continuaremos essa seção com uma subseção tratando das competências e habilidades que devem ser construídas pelo futuro professor de língua inglesa como LE ao longo da graduação, principalmente no que se refere aos níveis de proficiência mencionados nas ementas das disciplinas de Língua Inglesa que compõem o *corpus* em estudo.

### 3.1 NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS AO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Esta subseção tem por objetivo a apresentação e discussão, como o próprio título indica, de questões voltadas aos níveis de proficiência em LE, bem como às competências e habilidades apresentadas em ementas de disciplinas de Língua Inglesa do Curso de Letras em estudo.

Um dos documentos mais respeitados no que se refere aos objetivos que devem ser alcançados durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é o *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – CEFR* (2001)<sup>16</sup>. O documento descreve de forma abrangente o que os aprendizes de línguas estrangeiras devem aprender para se comunicar de forma eficaz, assim como quais conhecimentos e habilidades eles precisam desenvolver durante esse processo.

Além disso, o CEFR também considera o contexto cultural definido pelo idioma e estabelece três níveis de proficiência em uma escala global, do mais alto ao mais baixo (C: usuário proficiente (*Proficient User*); B: usuário independente (*Independent User*) e A: usuário básico (*Basic User*)).

Esses níveis se subdividem e formam seis categorias (UNIÃO EUROPEIA, 2018): C2 (domínio pleno), C1 (proficiência operativa eficaz), B2 (usuário independente), B1 (intermediário), A2 (básico) e A1 (iniciante), permitindo um acompanhamento dos professores acerca do progresso dos alunos, que poderá ser medido em cada estágio de aprendizagem. Os níveis e suas respectivas habilidades descritas pelo CEFR servirão de base para a análise dos discursos das ementas, a fim de verificarmos quais competências devem ser desenvolvidas pelos futuros professores de língua inglesa durante o curso de Letras.

Destacamos que o CEFR é um documento que norteia a produção de testes de nivelamento que medem a proficiência do aprendiz de LE. No entanto, aqui utilizaremos como critério de análise para os níveis mencionados nas ementas presentes nos planos de ensino das disciplinas de língua inglesa. Nesse caso, compreendemos os níveis como metas a serem alcançadas dentro das disciplinas, ao longo do semestre, além de considerarmos que auxiliam o professor na procura por ferramentas para manipulação do conteúdo, para que ele possa lançar mão de fundamentos teórico-metodológicos e métodos como eixos norteadores de suas práticas pedagógicas no ensino da língua inglesa.

Em duas das cinco ementas das disciplinas de língua inglesa níveis de proficiência são mencionados; em Língua Inglesa I, “nível básico”:

---

16 “The Common European Framework [...] describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. The description also covers the cultural context in which language is set. The Framework also defines levels of proficiency which allow learners’ progress to be measured at each stage of learning and on a life-long basis”. (EUROPEAN UNION, 2001, p. 2).

Desenvolvimento da competência comunicativa em **nível básico**, a partir do estudo das estruturas básicas da língua estrangeira, bem como de suas funções em situações de comunicação, envolvendo as quatro habilidades da língua de forma integrada. No entanto, desataque especial será dado à habilidade de leitura e compreensão textual, a partir de uma perspectiva instrumental da língua, a fim de preparar os alunos desde o início do curso para realizarem leituras mais bem sucedidas de textos, artigos e críticas nas disciplinas de literatura de língua inglesa [...] (ANEXO 1. Grifo nosso).

Nesse nível, o aprendiz da língua já consegue se comunicar expressando necessidades básicas, é capaz de se apresentar e falar sobre questões simples como dizer a idade, onde mora, e perguntar sobre essas questões, dentre outros aspectos como podemos ver na proposição do CEFR (2001):

Pode entender e usar expressões cotidianas familiares e frases muito básicas voltadas para a satisfação de necessidades de um tipo concreto. Pode se apresentar a si e a outros e perguntar/ responder perguntas sobre detalhes pessoais, como onde mora, pessoas que ele/ ela conhece e coisas que ele/ ela tem. Pode interagir de uma forma simples desde que a outra pessoa fale devagar e claramente e esteja preparada para ajudar (EUROPEAN UNION, 2001, p.24. Tradução nossa).<sup>17</sup>

E em Língua Inglesa III: “nível pré-intermediário”, A2 (consideramos esse nível ainda como básico, já que o nível intermediário é o próximo em escala de “evolução”, B1.):

Consolidação de estruturas léxico-gramaticais desenvolvidas [...] para aprofundamento das quatro habilidades comunicativas necessárias à comunicação no idioma e maior aprofundamento léxico-estrutural e discursivo a partir de trabalhos de leitura, compreensão, discussão e produção textuais em **nível pré-intermediário** (ANEXO 1. Grifo nosso).

Nesse nível, espera-se que o usuário consiga ter as habilidades a seguir:

Consegue compreender frases e expressões frequentemente relacionadas com áreas de relevância imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares muito básicas, compras, geografia local, emprego). Pode se comunicar em tarefas simples e rotineiras, exigindo uma troca simples e direta de informações sobre assuntos familiares e rotineiros. Pode descrever em termos simples aspectos de sua formação, ambiente imediato e assuntos em áreas de necessidade imediata. (EUROPEAN UNION, 2001, p.24. Tradução nossa).<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Texto original: Basic User A1: “Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help” (EUROPEAN UNION, 2001, p.24).

<sup>18</sup> Texto original: Basic User A2: “Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information

Em Língua Inglesa I, o foco foi dado à leitura (Reading). Para essa habilidade o CEFR (2001, p.26) prevê que o indivíduo em nível A1 consegue entender nomes familiares, palavras e sentenças muito simples, em notícias e pôsteres, por exemplo. Em Língua Inglesa III, cujo nível atribuído é B1, as habilidades visadas são 1) *Reading* (leitura e compreensão), cuja meta estabelecida pelo CEFR (2001, p.26) é de que o/a aprendiz possa entender textos simples e curtos, encontrar expressões específicas e previsíveis em material do cotidiano e consegue entender cartas simples e curtas; 2) *Listening and Speaking* (discussão), a primeira tem como meta que o usuário da LE possa entender frases e maior “domínio” de vocabulário em áreas relacionadas a informações pessoais, além de poder entender o tema principal em mensagens e anúncios simples.

Já a segunda (Língua Inglesa III), se subdivide em duas partes: interação oral (*Spoken Interaction*) e produção oral (*Spoken Production*). Na interação oral, o usuário deve conseguir se comunicar em tarefas de rotina que requerem uma troca direta de informações em tópicos e atividades que o indivíduo já está familiarizado, mesmo que não consiga entender tudo o que esteja sendo dito por outras pessoas. Na produção oral, o usuário deve conseguir usar frases e sentenças para se expressar sobre a família, outras pessoas, condições de vida, sua experiência escolar e sua rotina em termos simples. E 3) *Writing* (produção textual), cuja meta é que o aprendiz possa escrever notas e mensagens curtas e simples relacionadas as suas áreas de interesse.

Diante dos níveis descritos nas ementas e suas respectivas competências e habilidades, qual deve ser o nível de proficiência de um/a professor/a de língua inglesa? De acordo com o Parecer CNE/CES nº 83/ 2007 (aprovado em março de 2007) ao tratar do perfil dos egressos, tem-se o seguinte:

[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso **da língua ou das línguas** que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (BRASIL, 2007, p.2).

Os documentos têm finalidades diferentes e menos detalhadas que o CEFR em função de serem documentos com fins diferentes. Ao contrário do CEFR ao se referir aos aprendizes de uma LE, o Parecer não discrimina quais competências e habilidades devem ser construídas ao longo da graduação ou mesmo quais as medidas para nivelar a proficiência dos futuros

---

on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need” (EUROPEAN UNION, 2001, p.24).

professores. No Parecer são enfatizadas competências e habilidades em “teoria e prática”, bem como da(s) língua(s) estudada(s) nas modalidades oral e escrita, como vemos a seguir:

*O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.*

*Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:*

\* *domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; [...]* (BRASIL, 2007, p.2).

As “múltiplas competências e habilidades” não são discriminadas e o parecer ainda coloca no mesmo patamar os cursos de Bacharelado e Licenciatura, mesmo que as duas modalidades apresentem propósitos e campos de trabalho distintos.

Essas questões serão suporte para a relacionarmos o que é concebido nesses documentos e a visão dos licenciandos sobre o curso: como os elementos mencionados perpassam o seu dizer no que diz respeito a sua vivência prática com a instituição, o curso, os professores e as disciplinas, visto que o graduando é o principal alvo do processo de formação.

Na próxima seção, descrevemos a metodologia apresentando os encaminhamentos desenvolvidos ao longo da pesquisa.



## 4. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados os encaminhamentos metodológicos desenvolvidos ao longo da pesquisa e os procedimentos que nos permitiram chegar aos resultados estatísticos e analíticos dos questionários aplicados a professores de inglês e a graduandos do Curso de Letras. Está dividida em duas subseções para melhor exposição das etapas do estudo.

### 4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como uma análise documental aliada ao estudo de caso do Curso de Letras Português/ Inglês da UFRPE/ UAG, de caráter qualitativo-interpretativista, com aplicação de questionários como instrumento de coleta de *corpus*. O estudo, por consequência, é uma análise com base em fontes escritas (ementas, PPC e questionários). As categorias de análise do *corpus* são os conceitos de enunciado concreto, heteroglossia, dialogismo, axiologia e discurso reportado para a compreensão dos discursos sobre as concepções teóricas e didático-metodológicas voltadas para a sala de aula dos professores universitários de língua inglesa e sobre os níveis de proficiência dos alunos no que se refere às competências e habilidades necessárias ao futuro professor. Os enunciados, portanto, das ementas, do PPC e dos questionários foram analisados a partir do discurso reportado na verificação das fontes escritas com os dados dos professores e alunos/as do Curso de Letras investigado.

A primeira etapa consistiu na coleta e descrição das ementas das disciplinas (discurso institucional) que se encontram no PPC e nos planos de ensino dos docentes e na elaboração do questionário para os docentes e discentes, com perguntas abertas e fechadas. A ementa, enquanto gênero textual, constitui-se como síntese do conteúdo programático que deve ser trabalhado ao longo de um semestre, numa disciplina. As ementas apresentam noções gerais sobre o que deve ser desenvolvido. No caso das ementas de Língua Inglesa tem-se a exposição de competências e habilidades que devem ser mobilizadas ao longo das disciplinas, além de estruturas linguísticas a serem ensinadas/aprendidas e suas respectivas funções (usos) e, em alguns casos, os níveis de proficiência.

Em seguida, uma segunda etapa se deu com a criação e o envio do questionário no formato de formulário na ferramenta *Google Forms* (do *Google Drive*), para ser enviado aos

professores que ministram disciplinas relativas ao eixo de língua inglesa e, logo após, a coleta dos dados do questionário anterior a partir de gráficos gerados na própria ferramenta. Em outro momento, foi feito o mesmo procedimento com um questionário para alunos que já cursaram as referidas disciplinas ou estão cursando.

A terceira e última etapa, a da análise dos dados, na qual procedemos ao estabelecimento das relações dialógicas entre os discursos institucional, docente e discente, na busca pela compreensão das concepções subjacentes a esses discursos, com enfoque na preocupação com a aprendizagem do/a aluno/a de licenciatura em Letras como futuro/a professor/a de língua inglesa, com a interpretação desses discursos a partir de noções e conceitos da ADD.

#### 4.2 TRATAMENTO E APRESENTAÇÃO DE DADOS GERADOS PELOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Esta subseção tem por objetivo a apresentação dos dados obtidos na aplicação dos questionários aplicados a docentes e discentes. Em primeiro lugar, verificamos que três professores estavam encarregados das cinco disciplinas destinadas ao estudo da língua inglesa no curso de Letras (Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III, Língua Inglesa IV e Língua Inglesa V), sendo dois deles responsáveis por duas disciplinas e um responsável por apenas uma das que foram acima mencionadas, verificamos seus horários e pedimos autorização para enviar o questionário e coletar os dados.

O questionário para docentes de língua inglesa (Apêndice A) foi enviado aos professores por e-mail e as respostas foram coletadas no período de 7 a 14 de outubro de 2018, seguido do tratamento estatístico (gráficos e exposição de respostas às perguntas dissertativas) das respostas dadas pelos professores às questões do instrumento de pesquisa, elencadas automaticamente pelo *Google Docs*.

Esse questionário foi dividido em duas partes, contendo 13 perguntas ao todo: a primeira parte contendo 4 (quatro) perguntas objetivas relacionadas à formação e práticas docentes e a segunda com 9 (nove) perguntas voltadas para a formação discente e concepções teórico-metodológicas e, ao final, 1 (um) espaço para comentários (ou observações).

Na primeira parte do questionário, as perguntas 1 a 4 contemplam elementos relacionados ao trabalho pedagógico e saberes docentes no ensino da língua inglesa. Na segunda parte do questionário, as perguntas se direcionam para a compreensão dos professores sobre os

objetivos do ensino de língua inglesa e as concepções teórico-metodológicas voltadas para a formação do professor de inglês.

As primeiras perguntas fomentam uma reflexão em relação aos documentos oficiais voltados para o Curso de Licenciatura em Letras e a influência desses documentos em sua prática (questão 1 - questionário docente, apêndice A). Além disso, a partir das questões pudemos entender, por meio dos enunciados de docentes e discentes, a importância, ao longo do processo de formação, de diferentes elementos que compreendem aspectos teórico-metodológicos, didático-pedagógicos, linguísticos e referentes à atividade docente em sala de aula tanto dos profissionais em exercício como dos futuros profissionais (questões 2, 3, 4 e 5 questionário docente, apêndice A). Algumas questões estão relacionadas ao perfil do aluno ingressante e do professor de inglês (questões 6 e 8 - questionário docente, apêndice A).

Algumas das perguntas foram elaboradas a partir das ementas das disciplinas considerando aspectos relacionados aos saberes docentes construídos pelos professores formadores (questões 7, 9, 10, 11, 12 e 13 - questionário docente, apêndice A), que conhecimentos estão em construção ou podem ser construídos ao longo do processo de formação inicial, como a competência comunicativa e seus níveis de proficiência.

Para que, por meio do formulário, pudessemos observar a valoração dada a diferentes elementos relacionados à formação inicial, dispomos de três termos/expressões, que se constituíram em “índices de valor”, para que os docentes refletissem no momento de resposta: “mais importante”, “importante” e “menos importante”, em questões objetivas, nas quais, cada alternativa poderia apresentar somente um dos critérios valorativos mencionados.

Em segundo lugar, caracterizamos o perfil dos estudantes respondentes, o modo e o período de aplicação do questionário seguido do tratamento estatístico das respostas dadas por estes às questões do instrumento de pesquisa.

Esse questionário, para os discentes do Curso (Apêndice B), foi enviado no período de 12 a 16 de novembro de 2018, por meio do *Messenger* (aplicativo vinculado ao *Facebook*) e pelo *WhatsApp* por meio de mensagens individuais e através do compartilhamento em grupos que reúnem alunos/as de cada período do Curso. As respostas dos questionários foram coletadas e elencadas em gráficos (perguntas objetivas) e listas (perguntas dissertativas) automaticamente gerados pelo *Google Docs*.

O referido questionário continha 11 (onze) perguntas, 5 (cinco) objetivas relacionadas a aspectos gerais de sua condição enquanto discentes e do panorama do curso, além de mais 6 (seis) dissertativas relacionadas à formação e práticas docentes nas disciplinas de Língua

Inglesa e um espaço para comentários (ou observações). A pesquisa alcançou 55 alunos matriculados no curso de Letras da instituição, do primeiro ao oitavo período.

As questões direcionadas aos discentes sobre sua situação no curso em relação às disciplinas e níveis de proficiência (questões 1, 2, 3, 4 - questionário discente, apêndice B), em relação aos saberes docentes a serem construídos ao longo da graduação (questão 5 - questionário discente, apêndice B), em relação aos objetivos da instituição e se esses incidem sobre o ensino em sala de aula (questões 6 e 7 - questionário discente, apêndice B), em relação ao perfil de egresso da universidade (questão 8 - questionário discente, apêndice B), sobre os conteúdos e a relação entre teoria e prática nas disciplinas de língua inglesa (questões 9, 10 e 11 - questionário discente, apêndice B).

Para que, por meio do formulário, pudéssemos observar a valoração dada a diferentes elementos relacionados à formação inicial, dispomos de três termos/expressões, assim como no questionário para os professores que se constituíram em “índices de valor”, para que os discentes refletissem no momento de resposta: “mais importante”, “importante” e “menos importante”, em questões objetivas, nas quais, em cada alternativa, somente um dos critérios valorativos poderia ser escolhido.

Por fim, subtraídas do *corpus*, são apresentadas as categorias de análise para o estudo e caracterização da compreensão de docentes e discentes sobre a formação de professores de língua inglesa. Na próxima seção, descrevemos os dados em três subseções: a primeira é destinada à voz dos professores, a segunda à voz dos licenciandos e na última trazemos um entrecruzamento dessas vozes.

## 5. AS VOZES EM DIÁLOGO: REFLEXOS, REFRAÇÕES E ATRAVESSAMENTOS NOS DISCURSOS

Considerando que, para Bakhtin (2015a; 2015b), os três fatores que compõem o enunciado são o *horizonte espacial comum* dos sujeitos, *conhecimento/ compreensão* comum da situação pelos mesmos sujeitos e sua *avaliação comum dessa situação*, os enunciados concretos de docentes e discentes e os do discurso institucional foram tomados como materialidade discursiva para o estabelecimento dos elos dialógicos entre os discursos, em suas aproximações e em seus distanciamentos em relação às representações e concepções que delineiam o perfil do professor de inglês. O entrecruzamento de vozes considera os posicionamentos de estudantes e professores universitários, tendo em vista que os dois grupos têm o ensino e a aprendizagem de língua inglesa como ponto comum, além de ambos os segmentos terem diferentes formas de avaliar esses processos, de acordo com a posição que assumem.

Através dessa situação (nível micro), o horizonte espacial comum de professores e alunos, podemos dizer que os dois grupos estabelecem uma relação dialógica no processo de produção de seus enunciados dentro do contexto espacial-temporal no qual estão inseridos, ou seja, os processos de formação inicial de professores de inglês e, igualmente, os processos de formação contínua dos profissionais atuantes como professores de língua inglesa, na Universidade, como lembra Tardif (2002), os saberes da experiência profissional vão compondo o repertório formativo dos professores. De um lado, os professores recuperam suas experiências profissionais e como estudantes, assim como os alunos recuperam sua bagagem anterior em outros contextos para a composição de sua formação profissional. São os diálogos, as vozes sociais que constituem os sujeitos em suas mais diversificadas atividades humanas.

Quando falamos em dialogismo, destacamos primeiramente a heterogeneidade, ou seja, quando um enunciado é construído, duas posições são reveladas: uma que é retomada e outra que é construída a partir da primeira. Além disso, a estrutura composicional dialógica incorpora vozes de sujeitos que são incorporadas aos enunciados. Os professores são sujeitos do dialogismo e se constituem axiologicamente (de acordo com seus próprios índices sociais de valor e suas posições ideológicas) na e pela linguagem a partir do modo como se expressam no momento que estabelecem comunicação com os demais sujeitos em seu ambiente de trabalho: sejam eles os aprendizes, coordenadores, diretores, colegas de profissão e os demais

funcionários. Assim como os estudantes que se relacionam com os mesmos sujeitos em uma posição distinta.

Esses sujeitos emitem enunciados que são refratados axiologicamente a partir das diferentes vozes sociais (heteroglossia/ plurilinguismo) e sua dialogicidade nas mais diversas manifestações. Alguns dos aspectos plurilinguísticos da formação inicial são os âmbitos *linguístico, pedagógico e personalístico*, como destaca Volpi (2001), que devem ser desenvolvidos ao longo do processo. Na medida em que docentes e discentes se inserem no contexto universitário, paulatinamente são expostos aos âmbitos mencionados e tais âmbitos correspondem a um universo de possibilidades enunciativas. Esse universo não será completamente absorvido pelos sujeitos sem que haja um filtro, e este é o estilo de cada um com suas próprias escolhas que são encarregadas de refratar essas vozes. Uma vez em contato com as diferentes vozes e exercitando sua compreensão sobre elas, os sujeitos poderão evidenciar suas posições valorativas (axiológicas) retomando diferentes discursos em qualquer situação de enunciação.

O instrumento que auxilia na análise dos enunciados é o discurso reportado, as citações diretas e indiretas dos enunciados emitidos pelos sujeitos, através dele uma nova enunciação é criada: como uma enunciação sobre outra. No discurso reportado, a palavra do outro está em evidência, no entanto, se estabelece uma relação ativa entre esse discurso e o discurso que reporta.

A partir dos conceitos que consideramos, iniciaremos a análise, descrevendo os dados e identificando as diferentes vozes sociais retomadas por docentes e discentes a partir da expressão de suas posições axiológicas manifestadas em seus enunciados sobre concepções teórico metodológicas e escolhas didáticas voltadas para a formação do professor de inglês na licenciatura dupla em Letras (português/inglês).

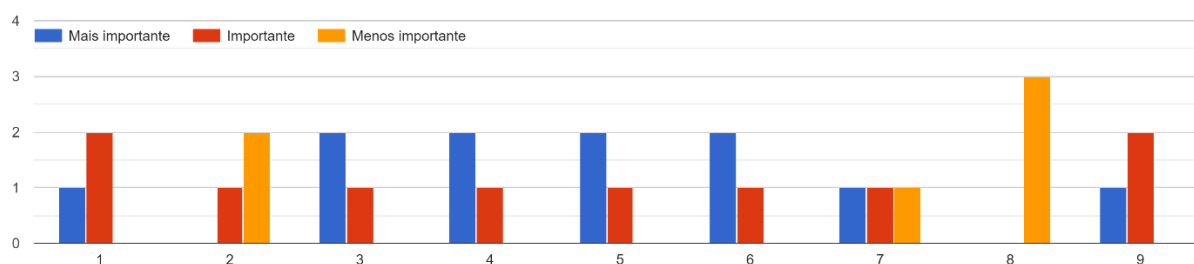
Nessa seção, optamos por mostrar as vozes de acordo com a ordem de aplicação dos questionários, sendo primeiramente a voz dos professores (subseção 5.1), em seguida, a voz dos licenciandos (subseção 5.2) e por consequência os pontos em que as vozes se entrecruzam (subseção 5.3).

## 5.1 O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS, NA VOZ DOS PROFESSORES

Com base no questionário respondido pelos professores, pudemos aglutinar as respostas dadas e compreender aspectos que elucidam certas concepções e posturas metodológicas no ensino do inglês, na graduação.

Gráfico 1:

1. Numere os fatores que, na sua opinião, influenciam de alguma forma seu trabalho como professor(a) de língua inglesa, no ensino superior.



**Legenda:**

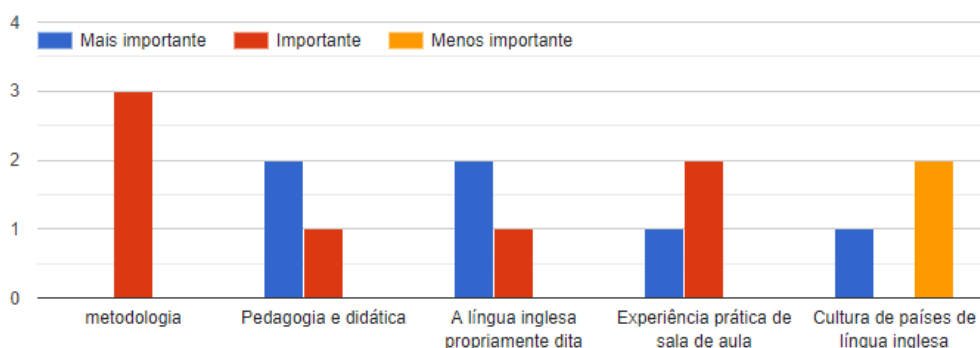
1. as determinações da IES em que você trabalha
2. as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras
3. sua própria visão sobre o que é aprender e ensinar inglês
4. suas experiências anteriores como estudante
5. sua formação acadêmica
6. os cursos dos quais participou
7. os eventos dos quais participou
8. sua vivência em países de língua inglesa
9. o que acontece à sua volta (no município, no estado, no país, no mundo)

Na pergunta 1 (Gráfico 1), os fatores que se destacaram foram, como exposto no gráfico 1, “sua própria visão sobre o que é aprender e ensinar inglês”, “suas experiências anteriores como estudante”, “sua formação acadêmica” e “os cursos dos quais participou”. Em “segundo plano”, como “importantes”, mas não tão importantes como as anteriores, “as determinações da IES (Instituição de Ensino Superior) em que você trabalha” e “o que acontece à sua volta (no município, no estado, no país, no mundo)”. Os fatores menos importantes foram “sua vivência em países de língua inglesa” e “as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Letras”. Um dos aspectos em que não houve um consenso entre os docentes foi quanto à participação em eventos, uma vez que cada um deles demonstrou uma opinião diferente em relação a esse fator.

O baixo índice de valoração das DCN para o curso de Letras dialoga com que Tardif (2002) expõe, que aqui chamamos de habilidades de distanciamento e flexibilidade, em relação às diretrizes e prescrições institucionais, adquiridos ao longo da carreira docente.

Observamos que as vozes da instituição e dos documentos prescritivos, sob o ponto de vista dos professores, parecem exercer menor influência no trabalho docente em relação às concepções axiológicas construídas em experiências anteriores ao exercício do ofício de professor. Além disso, percebemos que os saberes que os professores valoram em sua prática são, conforme Tardif (2002), provenientes de sua formação escolar anterior, de sua formação profissional para o magistério e de sua experiência na profissão.

Gráfico 2: 2. Na sua opinião, que conhecimentos devem ser "dominados" pelo professor de inglês, no contexto da educação básica, o alvo da formação da Licenciatura em Letras?



Na pergunta 2 (Gráfico 2), ao serem questionados sobre os conhecimentos que devem ser dominados pelo professor de inglês na Educação Básica, os elementos mais importantes, na resposta dada pelos professores foram os que seguem, como demonstra o gráfico 2: “pedagogia e didática” e “a língua inglesa propriamente dita”. Em segundo lugar: “metodologia” e experiência prática de sala de aula”. Um dado interessante a ser mencionado é que “cultura de países de língua inglesa” foi o aspecto considerado menos importante, para dois dos professores respondentes; no entanto, um dos professores mostrou uma opinião contrária em relação a esse aspecto, chegando a considerá-lo com um dos mais importantes, como vemos no gráfico 2.

A partir dessa questão, compreendemos que, prioritariamente devem ser construídos o conhecimento linguístico e o conhecimento pedagógico durante a graduação, segundo os professores. Mas, na graduação, essas bases deveriam estar integradas durante as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório (ESO), mas elas não se encontram articuladas durante as disciplinas antecessoras, como se pode verificar na ementa de Estágio em Língua Inglesa I:



Prática de estágio curricular supervisionado em escola pública ou privada, enfocando o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental da Escola Brasileira, com base nos PCN e nas **teorias didáticas e pedagógicas antes estudadas**, aprofundando a investigação no âmbito da estrutura de ensino e das políticas educacionais vigentes (BRASIL, 2012, p.47. Grifo nosso).

Não foram encontradas menções ao ensino de “teorias didáticas e pedagógicas” nas ementas das disciplinas de Língua Inglesa nos períodos anteriores (cujas disciplinas são Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III, Língua Inglesa IV e Língua Inglesa V). Ou seja, os/as alunos/as são inseridos numa sala de aula, durante o estágio, com conhecimentos teóricos sobre a língua, no entanto, podem ter carências em relação ao conhecimento de didática e metodologia do ensino de língua estrangeira. A disciplina de estágio supracitada é cursada no sétimo período do curso e, nesse mesmo período, os discentes devem cursar também a disciplina Didática e Avaliação da Aprendizagem<sup>19</sup>, cuja ementa está assim estabelecida:

**Didática:** O contexto da prática pedagógica; Os objetivos de ensino, os conteúdos escolares, as estratégias de ensino aprendizagem; as interações em sala de aula: o papel dos professores e dos alunos; Princípios metodológicos do trabalho pedagógico: intencionalidade, criticidade, construção, reflexão, criatividade, parceria, autoavaliação, autonomia, inclusão e indissociabilidade (ensino, pesquisa e extensão); A vivência e o aperfeiçoamento da didática.

**Avaliação:** A avaliação do processo educativo: natureza, concepções, procedimentos; Técnicas e instrumentos de avaliação; avaliação numa perspectiva histórica. Avaliação em Língua Portuguesa: avaliação da compreensão leitora, da produção de texto e na análise linguística (BRASIL, 2012, p.56-57).

Compreendemos que essa disciplina abarca conhecimentos basilares da didática, mas, em contrapartida, mais uma vez a didática de ensino de língua estrangeira não é mencionada. No que se refere à avaliação, a língua inglesa é mais uma vez negligenciada, pois a especificidade é dada à língua portuguesa.

Na ementa da disciplina *Estágio em Língua Inglesa II*<sup>20</sup>, temos:

Prática de estágio curricular supervisionado em escola pública ou privada, enfocando o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio da Escola Brasileira, com base nos PCN e nas teorias didáticas e pedagógicas. Elaboração de projetos de intervenção didática (BRASIL, 2012, p.48).

Assim como em *Estágio em Língua Inglesa I*,<sup>21</sup> o tempo é destinado à prática e esta deve focar teorias didáticas e pedagógicas que os discentes já têm, mas o que entendemos é que não há um estudo sobre essas questões explicitado nas ementas.

---

<sup>19</sup> Disciplina do eixo Fundamentos e aprofundamento em Estudos da Educação, Humanísticos e Tecnológicos.

<sup>20</sup> Disciplina do eixo Fundamentos e aprofundamento em Estudos Linguísticos e Textuais em Língua Inglesa.

<sup>21</sup> Disciplina do eixo Fundamentos e aprofundamento em Estudos Linguísticos e Textuais em Língua Inglesa.

O enunciado do docente 2 em resposta à pergunta 6 (discutiremos posteriormente) diz que:

Abordagens, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem de língua podem e devem ser uma constante em sala de aula, mas talvez pouco possam ajudar se o discente em formação não procurar por motivações intrínsecas para alcançar qualquer conhecimento que queira ou que seja exigido dele, principalmente quando, por ventura, este se vir obrigado a ensinar [...].

Pelo que tem sido visto nas ementas, o estudo de abordagens, métodos e metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa não parecem ser uma constante em sala. No recorte dessa pesquisa, limitado à análise das ementas do PPC e do Plano de ensino das disciplinas de Língua Inglesa e os questionários de docentes e discentes, os dados indicam que a valoração, mesmo que seja inicialmente atribuída à língua inglesa propriamente dita e à pedagogia e didática, ao longo do desenvolvimento das disciplinas se restringe aos conhecimentos específicos da área sem uma articulação explícita com a prática docente.

Na pergunta 3, questionados sobre os conhecimentos predominantes para que se tornassem docentes de língua inglesa no ensino superior, “na sua visão, que conhecimentos foram predominantes para que você se tornasse professor(a) de língua inglesa, no ensino superior? (Assinale quantos forem necessários)?”, foram assinalados por todos os professores os conhecimentos teórico-metodológicos sobre o ensino de inglês LE, conhecimento didático-pedagógico e conhecimento da língua inglesa propriamente dita tendo dois deles assinalado “saberes das experiências anteriores como professor(a)”. A “vivência em países de língua inglesa” se mostrou irrelevante.

Como foi mencionado anteriormente, os aspectos pedagógicos dos processos de ensino e aprendizagem do inglês e linguísticos relativos ao aprendizado da língua inglesa propriamente dito, mesmo que sejam vistos separadamente, em algum momento devem ser associados, o que não está perceptível nas ementas, embora os professores mencionem em seu discurso. Como vimos, na seção 2, esses são aspectos que marcam a experiência no ofício e todo aquele que exerce a profissão deve estar familiarizado.

Na pergunta 4, “na sua experiência como professor(a) de língua inglesa na universidade, que conhecimentos necessariamente os licenciandos devem construir na sua formação de professor de língua inglesa, na graduação? (assinale quantos forem necessários)”, os dados mostram que os professores consideram os “conhecimentos didáticos-pedagógicos” e o “conhecimento em língua” os principais conhecimentos que devem ser construídos pelos licenciandos durante a formação inicial como professores de língua inglesa. Em segundo lugar

“conhecimentos teórico-metodológicos sobre o ensino de inglês LE”; um dos docentes também assinalou sobre “saberes das experiências anteriores como professor(a) em contextos não escolares”. A “vivência em países de língua inglesa”, mais uma vez se mostrou irrelevante.

Se os aspectos pedagógicos estão ausentes das ementas, de que forma os aspectos linguísticos estudados durante a graduação auxiliam na formação inicial dos professores de inglês? Refletiremos sobre essa questão a partir da discussão sobre as demais questões.

A pergunta 5 solicitava que os professores reafirmassem seu ponto de vista em relação aos objetivos do ensino de língua inglesa na universidade: “na sua opinião, quais devem ser os objetivos do ensino de inglês na Universidade?”. O docente 1 destaca aspectos relacionados à formação didático-pedagógica do licenciando, bem como orientação em torno do fazer docente: “1. Formação didático-pedagógica do licenciando para o ensino do inglês como língua estrangeira; [...] 4. Orientação e monitoramento do licenciando em estágios docentes.”

Os três professores destacaram objetivos ligados ao domínio de competências e habilidades: O docente 1 assinalou “2. Aprofundamento dos conhecimentos linguísticos do idioma; 3. Aprimoramento do domínio das quatro macro habilidades do inglês (*listening, speaking, reading, writing*)” assim como o docente 2: “Aprofundar, desenvolver, em níveis “avançados”, tanto a habilidade em língua inglesa (de modo geral, ou seja, em tudo que diz respeito à língua/linguagem e discurso) quanto à criticidade do indivíduo em formação docente.” Assim como o docente 3 menciona a necessidade de se construir:

[...] uma perspectiva crítica sobre a própria língua inglesa e suas variantes na contemporaneidade, levando em consideração o seu papel nos diferentes contextos socioculturais (locais) e como se implica nas diferentes camadas sociais. Além disso, preparar o egresso para lidar com as diferentes realidades às quais poderão enfrentar e assegurar conhecimentos teórico-metodológicos para este fim.

De modo geral, podemos ver que os professores valoram em primeiro plano o domínio linguístico e, em seguida, aspectos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos, destacando a necessidade de formar um profissional crítico.

A pergunta 6 pedia que os professores, segundo suas experiências na instituição, discorressem sobre o perfil do/a aluno/a ingressante no curso de Letras: “na sua experiência como professor(a) de disciplinas de língua inglesa da UAG, qual o perfil do aluno ingressante no curso de Letras?”. O docente 1 destaca a insegurança dos alunos quanto à futura carreira, assinalando que eles ainda não definiram sua(s) área(s) de atuação dentro do ensino de línguas:

Em geral, alunos ainda inseguros e indecisos quanto à futura carreira docente. Ou seja, discentes que ainda não definiram que área(s) de ensino de línguas será seu objetivo central, quando se tornarem licenciados em Letras, com dupla formação (Português/Inglês).

O/a docente 2 assinala certa imaturidade da maioria dos ingressantes no curso:

De modo geral, a maioria parece não ter uma posição de maturidade, seja no aspecto de obrigações e compromissos de estudo regular para o próprio bem da formação futura, seja no aspecto de criticidade, visões de mundo, desenvolvimento linguístico-discursivo (que muitas vezes fica abaixo do elementar), etc.

Assim como os demais cursos da instituição, o Curso de Letras recebe ingressantes que se inscreveram no processo de seleção do SISU (Sistema de Seleção Unificada) com a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O docente 3 destaca a diversidade social dos/as alunos/as ingressantes:

[...] Em sua maioria, encontramos alun@s de baixa renda que não tiveram acesso à aprendizagem da língua inglesa em cursos de idiomas, ficando restritos apenas à educação regular. Consequentemente, essa realidade impacta nos diferentes níveis de proficiência em sala de aula.

A partir das considerações dos docentes, vemos que apesar da maior valorização do domínio instrumental da língua inglesa, o discente, ao ingressar no curso, não carece de certificar ou informar seu nível de proficiência em inglês. Não parece estar claro para o estudante ingressante que ele deva ter uma bagagem na língua estrangeira. A partir do que foi dito pelo docente 3, podemos inferir que uma minoria entre no curso pelo interesse nas duas línguas, ou com maior interesse na língua inglesa.

A pergunta 7 solicitou que os docentes discorressem sobre métodos e metodologias que são utilizados em sala de aula para o desenvolvimento da competência comunicativa, considerando o que é exposto nas ementas e opinassem sobre como esses fatores contribuem para a formação do futuro professor de inglês: “que métodos ou metodologias são utilizados para o desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico e intermediário na sala de aula? Como isso contribui para a formação do futuro professor de inglês?”. Vale destacar que a ementa de Língua Inglesa I (disciplina cursada no primeiro período) pressupõe que o ingressante irá desenvolver a competência comunicativa em nível básico.

O docente 1 destaca o trabalho de aperfeiçoamento da leitura com os alunos em nível básico, através do inglês instrumental:

Para os alunos em nível básico de conhecimento, adoto métodos de ensino de língua inglesa que priorizem o aperfeiçoamento da habilidade de leitura e compreensão textual. Portanto, para os discentes de primeiro período, utilizo o ESP (English for Specific Purposes), isto é, o Inglês Instrumental para o desenvolvimento das estratégias e técnicas de leitura, compreensão textual, além da habilidade de realizar traduções textuais adequadas.

O docente 2 destaca o uso de textos autênticos durante as aulas a fim de aumentar a exposição dos alunos à língua inglesa através da integração das quatro habilidades:

Quase sempre, a opção é utilização de textos reais em língua inglesa, ou seja, textos que não são criados pelo próprio professor com o único fim de se trabalhar conteúdos específicos (gramática explícita), mas sim, textos veiculados em jornais pertencentes a países de língua inglesa; textos esses que geralmente versem sobre ocorrências, acontecimentos brasileiros a fim de tentar fazer com que o aluno reconheça mais facilmente a realidade ali relatada para, assim, iniciar debates e análises sobre as questões descritas. A esperança é que, talvez, desse modo, alguns alunos ainda muito arraigados a aulas estritamente gramaticais ou estruturais, de preenchimento de lacunas, de transformação de frases afirmativas em negativas ou interrogativas, etc. possam enxergar outras formas de se trabalhar com textos (escritos ou orais), bem como aumentar a frequência de exposição na língua dentro das quatro habilidades de ensino-aprendizagem.

O docente 3 dá ênfase a atividades de interação oral:

Há uma tentativa de fazer com que @s alun@s estejam mais expostos à língua inglesa e que seu uso em atividades de interação oral com outros colegas seja mais frequente, levando-se em consideração à realidade que se encontra em sala de aula. Desse modo, não é possível estabelecer apenas um método como único a ser utilizado em sala de aula.

Assim como as ementas das disciplinas de Língua Inglesa não proporcionam um diálogo com o conhecimento didático-pedagógico, os professores valoram prioritariamente o trabalho linguístico, seja ele instrumental (como o docente 1), a integração das quatro habilidades e distanciamento de métodos tradicionais (o docente 2) e interação oral (o docente 3). Nenhum dos três professores opinou sobre como essas estratégias contribuiriam para a formação do futuro professor. Acreditamos que isso seja um reflexo do que não é exposto nas ementas: não há prescrições que se relacionem com a realidade que será encontrada em sala de aula ou mesmo orientações quanto aos métodos que podem ser adaptados para a educação básica.

A pergunta 8 indagou aos professores qual deve ser o perfil do futuro professor de inglês em relação aos saberes que devem ser construídos ao longo da graduação para que o egresso atue como professor de inglês: “na sua opinião, qual deve ser o perfil desejável do futuro professor de inglês? Por quê? Que saberes o graduado deve ter construído para atuar como professor de inglês?”.

O docente 1 destaca que o/a futuro/a professor/a deve atentar-se a aspectos contextuais de seu local de trabalho e observar as necessidades dos/as alunos/as, motivando-os/as a se tornarem autônomos/as, como podemos ver em seu enunciado:

Um docente que seja capaz de compreender bem o contexto de ensino-aprendizagem em que irá trabalhar, com sensibilidade para perceber as principais necessidades e anseios dos alunos, suas limitações e potencialidades. Um bom docente de língua inglesa deve saber motivar sempre os alunos, incentivando-os a se envolver com seriedade e entusiasmo no aprendizado do inglês, apesar das várias adversidades que eventualmente tenham que enfrentar. Também creio que seja igualmente importante que o professor de língua inglesa oriente o aluno a aprender a aprender, ou seja, que o auxilie a buscar recursos por conta própria, na busca pelo domínio do idioma. Em outras palavras, um docente de língua inglesa deverá ajudar seus alunos a desenvolverem suas habilidades na língua-alvo, fora do ambiente da sala de aula, e de maneira independente do professor, para que assim possa se tornar um aprendiz gradativamente mais autônomo, autodisciplinado e apto a conduzir mais consciente e livremente seus próprios investimentos de aprendizagem de línguas estrangeiras.

O docente 1 valora em maior grau a sensibilidade do professor diante dos aprendizes, mais do que as prescrições institucionais ou mesmo do domínio das bases teóricas da língua a ser ensinada. Volpi (2001) destaca que esse é o *âmbito personalógico* que deve ser construído ao longo da formação inicial, como visto nas palavras da autora:

[...] na estrutura da tarefa docente é indispensável contar com aptidões e hábitos que correspondam à atividade construtiva, organizadora, comunicativa e investigativa para poder, de forma criativa e efetiva, ensinar, educar e ajudar os alunos a desenvolver suas potencialidades. (VOLPI, 2001, p.131).

O docente 2 diz que o futuro professor deve saber bem a língua a ser ensinada, como vemos em seu enunciado:

Primeiramente, todo professor de língua que se preze deve, no mínimo, saber bem a língua que se propõe a "ensinar", do contrário, como diz Douglas Brown, seria o mesmo que se ter um "cantor que não canta" ou um "pintor que não pinta", não que estes se neguem a fazer isso, obviamente, mas não fariam porque realmente não saberiam. A mesma coisa se dá com um estudante de qualquer curso, uma vez que se deve ter, no mínimo, o básico (e muito bem firme) para se ultrapassar níveis da graduação em que se estuda por mérito real e próprio (em todas as disciplinas). **Sem esse requisito mínimo, como então se construir/desenvolver outros quesitos didático-pedagógicos / teórico-metodológicos, etc. se nem a língua se entende?!** Fica difícil de se responder a essa questão. Além disso, falar sobre saberes de professor de Inglês pode ser um pouco errôneo, pois pode-se pensar que haveria um único saber, um saber em isolado, pertencente somente à área em questão, quando, na verdade, ao se trabalhar com língua estrangeira, deve-se procurar desenvolver amplas habilidades tanto na língua estrangeira quanto na materna, já que parecem ser saberes complementares na hora de se ensinar-aprender. Os graduandos dessa área poderiam, por exemplo, atentar para questões de comparações e contrastes entre as línguas em estudos (materna e estrangeira), estudando questões de língua-linguagem, discurso-cultura intensivamente em suas vidas pessoais/diárias, ou seja, fora da sala de aula, ao invés de esperar por "algo" somente dentro da sala de aula, uma ou duas vezes por semana (Grifo nosso).

O docente 2 destaca que os discentes devem desenvolver prioritariamente o conhecimento linguístico na língua estrangeira, e assinala ser fundamental a autonomia no processo de formação inicial. Assim como Volpi (2001) destaca a necessidade de que durante

a formação, o futuro professor esteja aberto a refletir sobre diversos aspectos no *âmbito linguístico*:

[...] o preparo específico nas diferentes áreas do conhecimento que venham a permitir ao futuro docente a obtenção de uma *base teórica* para desenvolver seu trabalho [...] com competência e seriedade (VOLPI, 2001, p. 130).

Entendemos que, de acordo com o enunciado do docente 2, primeiramente, os discentes, no curso de graduação, precisam ter no mínimo nível básico de proficiência para então poder construir/desenvolver capacidades didático-pedagógicas e teórico-metodológicas de ensino de língua estrangeira. Não sabemos, no entanto, em que momento esse nível de proficiência é avaliado ou se é avaliado. Após uma possível avaliação do nível de proficiência, como as capacidades didático-pedagógicas e teórico-metodológicas seriam construídas? Esse é um bom questionamento para pesquisas futuras.

O docente 3 destaca que o futuro professor precisaria ter conhecimentos linguísticos e proficiência no idioma, além de conhecimentos metodológicos, e assim como o docente 1 destaca aspectos contextuais, como vemos a seguir:

O perfil (idealizado) é de um professor que tenha conhecimentos linguísticos, incluindo aí conhecimento de língua (proficiência), mas também conhecimentos metodológicos. Sobretudo, que seja crítico, reflexivo e autônomo, que seja sensível às diferentes situações de sala de aula e que consiga adaptar seus objetivos aos diferentes contextos. Acredito que estas [características]<sup>22</sup> estejam no cerne da educação e na construção do conhecimento.

O docente 3 agrupa em seu enunciado os dois âmbitos (*linguístico e personalógico*) que foram destacados pelos outros dois e traz o *âmbito pedagógico*, que, como podemos verificar, mesmo que seja considerado um dos aspectos mais importantes não é mencionado e desenvolvido nos outros dois enunciados e em questões anteriores. Esse âmbito enfoca:

[...] a integração dos conhecimentos teóricos à prática docente, ou seja: levar o futuro docente a aplicar de forma coerente seus conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la.

Este âmbito abrangeria, por um lado, didática e metodologia, compreendendo os conhecimentos sobre as bases teóricas da didática de qualquer disciplina e a sua aplicação ao ensino da língua estrangeira bem como conhecimentos sobre a didática específica de língua estrangeira (VOLPI, 2001, p.131).

---

<sup>22</sup> Esta palavra passou por uma correção ortográfica.

Os três âmbitos elencados por Volpi (2001) são recuperados em diferentes níveis pelos professores. No entanto, ao que parece, o conhecimento sobre a língua estrangeira ou a falta dele é o que vem tendo maior enfoque no discurso dos professores.

Nas perguntas subsequentes, os professores foram convidados a refletir sobre elementos relacionados ao conteúdo que deve ser desenvolvido nas disciplinas e quais as suas contribuições para a formação do futuro professor de língua inglesa, a partir do que é previsto nas ementas sobre: desenvolvimento da competência comunicativa, estudo da fonética e da fonologia e desenvolvimento da comunicação com foco na gramática em uso.

A pergunta 9 solicitou que os professores discorressem, a partir de sua experiência, como se dá o desenvolvimento da competência comunicativa preconizada pelas ementas e como isso contribui para a formação do futuro professor de língua inglesa: “como se dá o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos graduandos em nível básico e intermediário? Como isso contribui para a formação do futuro professor de língua inglesa?”.

Nessa questão, o docente 1 assinala que o aperfeiçoamento da competência comunicativa deve ser resultado de um processo, ou seja:

[...] um ensino sistemático de língua inglesa em que o aluno possa atribuir sentido a todas as atividades didáticas propostas. É fundamental que a língua alvo (no caso o inglês) lhe seja apresentada de forma realista e autêntica, para que o aprendiz possa fazer uso efetivo dela em suas tentativas de se comunicar. Resumidamente, o inglês deve ser praticado, sem preocupações maiores com as regras impostas pela gramática normativa. Antes, a língua alvo deve ser ensinada, priorizando se a comunicação, a concretização dos propósitos comunicativos desejados em cada interação, isto é, com objetivo maior de facilitar e permitir que os interactantes possam entender e se fazer entender na língua inglesa, nos mais diversos contextos em que a comunicação se faz necessária.

Os docentes 2 e 3 destacam que os/as alunos/as devem desenvolver autonomia ao longo do processo de aprendizagem da língua:

[...] sem língua (conhecimento dela e habilidade nela) parece não haver possibilidade de ser professor de língua. Assim, o aperfeiçoamento da competência comunicativa parece se dar [somente]<sup>23</sup> através de prática não esporádica, com dia e hora marcados, mas constantemente e principalmente fora da sala de aula, na vida pessoal de cada um. Abordagens, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem de língua podem e devem ser uma constante em sala de aula, mas talvez pouco possam ajudar se o discente em formação não procurar por motivações intrínsecas para alcançar qualquer conhecimento que queira ou que seja exigido dele, principalmente quando, por ventura, este se vir obrigado a ensinar [...] (Docente 2).

É preciso pensar que @ alun@, em qualquer nível, precisa sair de sua "zona de conforto", do lugar onde se encontra seu nível de proficiência, bem como seu conhecimento de uso da língua nos diferentes contextos. Dessa forma, @ graduando precisa estar exposto aos diferentes gêneros, sejam eles orais ou escritos. Essa exposição poderá contribuir não somente para o desenvolvimento das

<sup>23</sup> Esta palavra passou por uma correção ortográfica.



habilidades como também sensibilizar @s graduand@s para as diversas formas de uso da língua que vai para além de uma variação padrão (Docente 3).

Visualizamos uma das principais razões que fazem os professores incentivarem a autonomia no estudo da língua inglesa quando os professores apontam, em seus enunciados em resposta à questão 6, que os ingressantes têm carência de competências e habilidades enquanto falantes de inglês.

A pergunta 10 pediu que os professores explicassem como o estudo da fonética e da fonologia contribui para a formação do futuro professor de língua inglesa: “como o estudo da fonética e da fonologia contribui para a formação do futuro professor de língua inglesa?”. Os docentes demonstram ter posições distintas em relação a esse tópico.

Para o docente 1, esse estudo não deve ser prioritário:

[...] o estudo da fonética e da fonologia da língua, nos dias de hoje, não me parece ser mais tão [prioritário]<sup>24</sup> quanto há algumas décadas. Isso porque **o futuro professor de inglês não necessitará detalhar para seus alunos determinadas questões mais técnicas (relativas aos aspectos fonético/fonológicos do idioma) para que estes alunos sejam capazes de fazer uso do inglês de forma satisfatória, em seus propósitos comunicativos.** [...] o domínio de tais aspectos não é condição para que o professor de inglês seja capaz de viabilizar um bom ensino da língua alvo que, em última instância, objetive a comunicação, e não a precisão e a acuidade dos aspectos ligados à produção oral e recepção auditiva dos estímulos sonoros da língua (Grifo nosso).

Já o docente 2 diz que esse estudo contribui para a percepção, entendimento e produção de sons que diferem da língua materna:

[...] esse estudo pode fazer com que o aprendiz perceba, entenda e consiga melhor utilizar (produzir) diferentes sons linguísticos (e pontos de articulação), principalmente quando inexistentes na língua materna, ao se pensar em determinadas línguas estrangeiras.

O docente 3 defende que o estudo da fonética e da fonologia da língua inglesa a partir de uma perspectiva sociolinguística:

A importância desse estudo se dá, principalmente, por um viés sociolinguístico, que pense a língua em funcionamento, mutável, bem como um lugar de poder. Dito de outra forma, enquanto que é preciso ter conhecimento teórico sobre o funcionamento da língua, os modos pelos quais ela é "produzida" (anatomia/fisiologia), é imprescindível que esse conhecimento esteja sensível ao lugar que a própria língua ocupa no mundo contemporâneo. Desse modo, sendo a língua um instrumento de poder e subalternização, a partir de tais conhecimentos é mais fácil pensar e desconstruir como a pronúncia está interligada a questões culturais-identitárias.

---

<sup>24</sup> Esta palavra passou por uma correção ortográfica.

Os docentes 2 e 3 não justificaram a importância do estudo da fonética e da fonologia para a prática docente. Isso, mais uma vez, demonstra ser um fenômeno de influência do discurso das ementas na prática e conseqüentemente no discurso dos professores: não articular os elementos específicos da língua com a prática docente do futuro professor de língua inglesa.

A pergunta 11 solicitou que os professores discorressem sobre quais as estratégias que são utilizadas para o desenvolvimento das habilidades de comunicação com foco na gramática em uso e explicassem como esse estudo contribui para a formação dos futuros professores de inglês: “quais as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das habilidades de comunicação com foco na gramática em uso? Como esse estudo contribui para a formação dos futuros professores de inglês?”.

O docente 1 defende o estudo da gramática dedutiva como fomento para a prática docente em análises contrastivas entre língua materna/estrangeira:

Se a ênfase for o desenvolvimento da competência morfossintática do inglês, segundo as regras da gramática normativa, então acredito que a melhor maneira de se proporcionar, ao futuro professor de língua inglesa, um conhecimento mais aprofundado dessa área seria de forma mais dedutiva, isto é, por meio de explicações teóricas e discussões para elucidação de dúvidas, seguidas de exercícios para consolidação de todos os casos e das exceções de cada um. Ou seja, através de exposições mais explícitas das regras gramaticais da língua inglesa, mais direcionadas a seus aspectos estruturais, em que, até mesmo o uso da língua materna (o Português), poderia ser útil, nas ocasiões em que o futuro docente pudesse se beneficiar de uma análise mais contrastiva entre sua língua nativa e a língua estrangeira em estudo.

O docente 2 se atém aos estudos sintáticos para exemplificar que a partir deles “[...] os alunos podem melhor compreender estruturas, funções e posições de elementos gramaticais componentes das frases, sentenças e enunciações, o que ajuda bastante na formação e preparo docente.”

O docente 3 destaca as dificuldades em trabalhar com os aspectos sintáticos da língua inglesa e as limitações em relação aos níveis de proficiência dos discentes:

Há uma dificuldade em tratar a gramática em uso quando se trabalha com sintaxe de língua inglesa, em especial pela sua formalidade. No entanto, outra dificuldade se interpõe perante essa: seria possível trazer os diferentes usos da língua e as diferentes construções sintáticas nos variados contextos, porém há uma limitação em virtude da proficiência d@s alun@s, o que faz com que a disciplina se concentre basicamente na produção do inglês padrão. [...]

A pergunta 12 pediu que os professores especificassem quais habilidades de comunicação em língua inglesa são enfocadas em suas disciplinas para o desenvolvimento dos níveis de proficiência dos graduandos: “quais as habilidades de comunicação em língua inglesa

são enfocadas na(s) sua(s) disciplina(s) para o desenvolvimento dos níveis de proficiência dos graduandos?”. A habilidade que os docentes dizem ser mais frequente nas aulas é leitura (*Reading*), seguida de *Speaking* e uma menção de *Listening* e *Writing* (num trabalho com as quatro habilidades).

O docente 1 diz priorizar “[...] a habilidade de leitura e compreensão textual, tradução, conhecimento gramatical em nível introdutório de sintaxe, além de um aprofundamento no domínio dos tempos verbais mais comumente utilizados para comunicação cotidiana em língua inglesa.” O docente 2 relata o trabalho com a prática das quatro habilidades: “[...] a ordem em que esse enfoque se dá, em sala, é: *Reading; Speaking; Listening e Writing.*” O/ a docente 3 diz trabalhar com a habilidade oral (*Speaking*) em uma disciplina e em outra a leitura (*Reading*).

A pergunta 13 solicitou que os professores explicassem o que indica a ausência de elementos relacionados a concepções teórico-metodológicas, como fundamento para a formação pedagógica, para o ensino de inglês como língua estrangeira, nas disciplinas de Língua Inglesa: “nas ementas e objetivos das disciplinas de língua inglesa estão ausentes elementos relacionados a concepções teórico-metodológicas para o ensino do inglês, como língua estrangeira, como fundamento para a formação pedagógica do futuro professor de inglês. O que essa ausência indica?”.

O docente 1 sugere que essa ausência indica:

[...] uma tendência a se priorizar a necessidade da proficiência linguística em detrimento do aprimoramento dos conhecimentos teórico-metodológicos, igualmente necessários para que o<sup>25</sup> futuro docente possa empreender seus objetivos de ensino-aprendizagem de forma consciente e pedagogicamente mais bem embasado.

Comprendemos, relacionando o discurso das ementas com o discurso dos professores que há realmente a tendência em priorizar o âmbito linguístico e os conhecimentos específicos da língua inglesa, mesmo que, como indicaram os professores, os alunos tenham que desenvolver autonomia para uma construção efetiva da competência comunicativa na língua inglesa. O docente 2, com relação a essa pergunta, observou:

Não tenho como responder a esta questão uma vez que, até onde vi, a ementa atual apresenta a concepção teórico-metodológica a ser desenvolvida em sala. No entanto, se a concepção teórico-metodológica aqui compreendida for explicitamente alguma área da Linguística, como Semântica, Pragmática, Análise de Discurso, Fonética e Fonologia, etc., isso ocorria no passado, mas não mais atualmente. O que isso, em específico, indica? Talvez uma tentativa de adequação à realidade de

---

<sup>25</sup> Correção ortográfica aqui.

desconhecimento de conhecimentos linguísticos básicos por parte de muitos alunos, deixando estudos de áreas linguísticas como essas para momentos posteriores.

Nesse enunciado há desfocalização da pergunta, pois esta se direcionava à compreensão da ausência da articulação entre a concepção teórico-metodológica desenvolvida ao longo das disciplinas com a prática do futuro profissional em sala de aula, no âmbito pedagógico.

O docente 3 diz que: “Dentre outras questões, esta ausência pode estar relacionada ao fato de que existe uma disciplina em que tais elementos e concepções serão enfocados.” Como expusemos anteriormente, há uma única disciplina voltada para didática de ensino de língua e direcionada a aspectos gerais, não se atendo aos elementos específicos do ensino de língua estrangeira.

Ao final do questionário, os professores dispunham de espaço para comentário, mas nenhum registrou observação.

Vimos, a partir das vozes do professores, nos enunciados em resposta ao questionário, que apesar de os professores valorarem sua própria experiência como elemento “mais importante” para sua prática (na questão 3), percebemos que as ementas são instrumentos determinantes em seu agir. Se a voz institucional, estabelecida na ementa, como já dito anteriormente, não dialoga com a realidade do futuro professor em sala de aula (o que implica questões linguísticas e pedagógicas sobre o ensino do inglês), o professor universitário poderá ter mais dificuldade para executar estratégias que viabilizem esse diálogo ao longo das disciplinas ou de levar em consideração a importância de refletir sobre essas questões em sala de aula.

Na subseção seguinte, traremos a voz dos licenciandos e seus enunciados em relação às concepções teórico metodológicas e escolhas didáticas que interferem diretamente no seu processo de formação inicial como professores de inglês como LE.

## 5.2 O ENSINO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS, NA VOZ DOS LICENCIANDOS

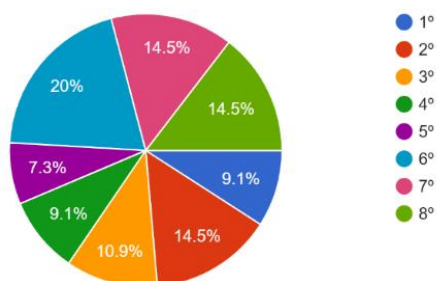
A partir do questionário respondido por graduandos, pudemos estabelecer algumas relações entre a visão dos discentes relativas à sua formação de professores de língua inglesa, observando as aproximações e os afastamentos com as concepções e posturas metodológicas no ensino do inglês discursivizadas pelos docentes.

A pergunta 1 teve como objetivo verificar o percentual de alunos/as regulares (sem reprovações) no curso: “você está regular no curso de Letras?”. 89,1% dos/as respondentes disseram estar em situação regular e 10,9% disseram não estar.

A pergunta 2 solicitava que os/as alunos/as marcassem o período no qual cursavam mais disciplinas. Podemos ver essa relação no gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3: 2. Em qual período está cursando mais disciplinas?

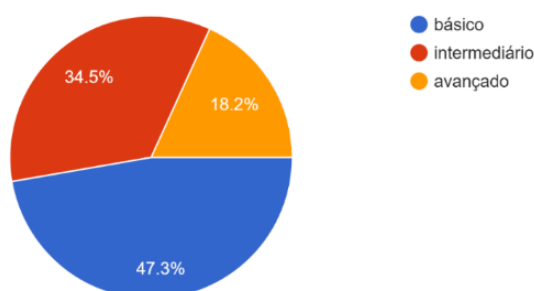
55 responses



A pergunta 3 (Gráfico 4) solicitava que os alunos declarassem seu nível de proficiência:

Gráfico 4: 3. Qual seu nível de proficiência em inglês?

55 responses



A partir dos dados coletados, foi possível verificar como os níveis de proficiência dos/as discentes se dividem em cada um dos períodos, como vemos na tabela 1.

Tabela 1:

Período do Curso	Níveis de proficiência		
	Básico	Intermediário	Avançado
1º	60%	40%	0%
2º	50%	0%	50%
3º	67%	33%	0%
4º	20%	60%	20%
5º	50%	50%	0%
6º	46%	36%	18%
7º	62%	38%	0%
8º	38%	24%	38%

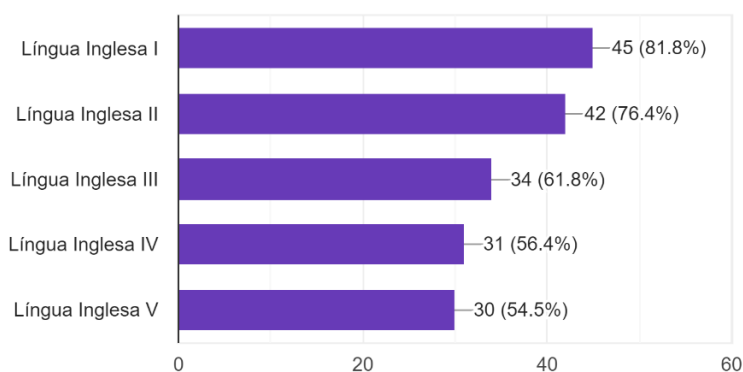
Elaborada pela autora.

Diante desse quadro geral que aponta para um grande número de alunos/as que ingressam no Curso de Letras, no nível básico<sup>26</sup> de proficiência na língua inglesa, nada mais apropriado do que o ensino dos conhecimentos linguísticos sobre a língua estrangeira. Daí a importância de se ter, nas ementas do Curso, como observado, esse aspecto estabelecido, de modo bem pontual, assim como no próprio discurso dos professores que se deparam com ingressantes sem os conhecimentos linguísticos básicos do inglês.

Na pergunta 4 (Gráfico 5), solicitamos que os/as respondentes marcassem as disciplinas que foram e estavam sendo cursadas.

Gráfico 5: 4. Cursa/cursou qual (is) disciplina(s) de língua inglesa?

55 responses



Cerca de 54% dos/as respondentes declararam ter cursado todas as disciplinas.

Na pergunta 5 (Gráfico 6), os discentes foram questionados em relação aos conhecimentos que devem ser dominados pelo/a professor/a de inglês, no contexto da educação

<sup>26</sup> É importante ressaltar que não foi aplicado teste de proficiência com os/as alunos/as respondentes. Os dados estão baseados na sua auto declaração sobre seu nível. Assim, não se deve desconsiderar que muitos dos respondentes podem estar em nível acima do declarado ou aquém dele, como afirmado pelos docentes em relação ao perfil do ingressante no Curso. Também devemos frisar que a IES não dispõe de nenhum teste de nivelamento de proficiência em inglês para a triagem dos níveis de proficiência dos estudantes.

básica, o alvo da formação da Licenciatura em Letras. Em resposta, 63% dos/as discentes respondentes consideram “pedagogia e didática” um dos conhecimentos mais importantes, seguido pela língua inglesa propriamente dita de acordo com 55% e a experiência prática de sala de aula com 54%. A metodologia foi considerada importante por cerca de 58% e a cultura de países de língua inglesa foi um dos aspectos considerados importantes por 52% dos discentes alcançados.

Um dos aspectos que se destacou quanto ao critério de menor importância foi “cultura de países de língua inglesa” com 29%. O gráfico a seguir organiza os dados por número de respondentes em cada critério:

Gráfico 6:

5. Na sua opinião, que conhecimentos devem ser dominados pelo professor de inglês, no contexto da educação básica, o alvo da formação da Licenciatura em Letras?



Na pergunta 6, os/as discentes foram solicitados/as a dizer quais devem ser os objetivos do ensino de inglês na Universidade: “na sua opinião, quais devem ser os objetivos do ensino de inglês na Universidade?”. Em seus enunciados<sup>27</sup>, a maioria dos/as alunos/as demonstra valorar prioritariamente o conhecimento pedagógico e a articulação entre teoria e prática para atuar em sala de aula, assim como o conhecimento linguístico a sobre a língua inglesa.

Discente 1: Permitir que o/a graduado/a em Letras tenha uma bagagem que o/a permita adentrar numa sala de aula e possa de acordo com as necessidades<sup>28</sup> dela aplicar métodos, alternativas e técnicas, tornando a aprendizagem uma atividade emancipadora e prazerosa.

Discente 2: O ensino de inglês nas universidades deve<sup>29</sup> ser voltado à formação de professores visando à docência e não apenas teorias e mais teorias sem nenhuma relação com a prática. O objetivo do curso deveria ser voltado à didática de ensino da língua.

<sup>27</sup> Optamos por mostrar enunciados formulados com verbos no infinitivo.

<sup>28</sup> Correção ortográfica aqui.

<sup>29</sup> Correção ortográfica aqui.

Discente 3: Proporcionar o conhecimento teórico/prático/metodológico necessário para uma boa atuação profissional na área.
Discente 7: O ensino deveria ter um foco na licenciatura, com disciplinas de didática e metodologia de ensino voltadas à língua inglesa.
Discente 12: Na licenciatura é formar professores de língua e não somente pesquisadores da língua, ou desenvolvimento de nível de proficiência.
Discente 16: Formar docentes preparados para atuar em sala de aula com coisas que realmente ajudem os discentes a se tornarem professores.
Discente 24: Formar professores capazes de despertar nos seus alunos o interesse pela língua inglesa, para que a vejam como um conhecimento necessário na sociedade moderna. Além disso, é claro, o ensino de inglês na Universidade deve garantir que os graduandos possam adquirir um certo domínio do idioma que irão lecionar, não só no tocante aos conteúdos gramaticais.
Discente 29: Incentivar o aluno a buscar o conhecimento da língua <sup>30</sup> e se tornar um bom professor.
Discente 30: Apresentar noções de atividades pedagógicas com o ensino da língua inglesa.
Discente 32: Fazer com que o aluno aprenda metodologias e práticas de ensino.
Discente 33: Promover uma compreensão da língua inglesa em seus usos além de preparar para o ensino da língua inglesa em sala de aula.
Discente 37: Demonstrar metodologias e teorias para implementar em sala de aula.
Discente 38: Fazer o discente se apropriar de regras básicas da língua e aproximá-lo do inglês como forma de inserção da língua em seu cotidiano, aumentando seu nível de proficiência e confiança para atuar em sala de aula
Discente 39: Capacitar o professor para lidar com diferentes estratégias de abordagem de língua inglesa.
Discente 41: Formar (enxergando a realidade e o contexto que o discente fez parte durante o ensino básico) pessoas que possam enxergar as próprias dificuldades em aprender a língua inglesa e ir além da sala de aula, se esforçar para aprender mais. Mostrar o objetivo da disciplina e incentivar o aluno a não desistir do curso devido ao seu conhecimento básico de inglês.
Discente 43: Preparar o aluno/professor em formação para ensinar inglês na sala de aula, não apenas para aprender aspectos estruturais da língua, como acontece.
Discente 44: Em se tratando do curso de Licenciatura plena, o que deve ser trabalhado, são as práticas em sala de aula. Nós precisamos aprender a ensinar inglês.
Discente 46: Preparar o professor para a sala de aula, com demonstrações de aulas, metodologias que possam ser utilizadas, não apenas teoria.
Discente 47: Desenvolver as competências do aluno da melhor forma possível, para que ele tenha o básico de conhecimentos para comandar uma sala de aula.
Discente 50: Incentivar a fluência na língua e mostrar formas de trabalhar o inglês na sala de aula
Discente 52: Ter como meta a formação de professores que realmente saibam ensinar inglês e não tenha apenas mais uma habilitação em seu diploma
Discente 54: Formar professores capacitados para o ensino da língua inglesa em qualquer instituição.
Discente 55: Tornar os alunos aptos a ministrarem aulas de língua inglesa com uma boa performance <sup>31</sup> , seja ela relacionada ao conhecimento e domínio da norma padrão, que é utilizada e cobrada na maioria dos casos, bem como as demais variantes da língua inglesa.

<sup>30</sup> Correção ortográfica aqui.

<sup>31</sup> Correção ortográfica aqui.



Um dos alunos relata dificuldades dos professores devido às limitações em relação aos níveis de proficiência dos ingressantes:

Discente 49: O ensino deve ser voltado para a preparação do profissional a ensinar uma língua estrangeira, nesse caso, o inglês. Infelizmente, o que realmente acontece é que a grande maioria entra no curso e não tem o domínio desta língua, o que acaba dificultando o trabalho dos professores.

Há também os alunos que valoram prioritariamente o conhecimento linguístico e a proficiência na língua estrangeira. Alguns alunos sugerem que deve haver um “nivelamento” além da seleção do SISU para entrada no curso:

Discente 18: O mais palatável seria que a Universidade conseguisse nivelar a aprendizagem<sup>32</sup> de todos os alunos. E que no fim do curso todos saíssem fluentes. Mas para isso seria vital a implantação algum programa que oferecesse esse nivelamento. Para que assim o professor tivesse total conhecimento do seu objeto de trabalho.

Discente 23: Oferecer um nivelamento inicial, depois focar na aprendizagem mais sistemática da língua.

Discente 20: Promover noções básicas da língua escrita e falada; desenvolver capacidade de leitura e entendimento, com base em uma interpretação textual crítica.

Discente 27: Formar um professor com fluência em inglês.

Discente 28: Abranger o inglês em nível avançado para os que almejam seguir nesta área. Ou exigir nível avançado na seleção de entrada.

Dois enunciados comparam o ensino da língua inglesa com o ensino da língua portuguesa, um que prioriza o conhecimento da língua propriamente dito e outro que articula com o ensino:

Discente 5: Estudar a Língua Inglesa, como se estuda a Língua Portuguesa. Não se deve "ensinar" Inglês no curso de Letras.

Discente 22: Creio que a língua inglesa deve ser tratada da mesma forma que a portuguesa em questões de ensino. Nós temos que estar capacitados não só a ensinar o verbo to be, mas a mostrar como funciona a língua e incentivar o seu aprendizado.

Na pergunta 7, os/as alunos/as foram perguntados se os objetivos da questão anterior, relacionada aos objetivos de ensino de inglês na Universidade, coincidiam com o ensino em sala de aula: “esses objetivos (da pergunta anterior) coincidem com o ensino em sala de aula?”. 19 participantes disseram não ver os objetivos concretizados, 13 deram uma resposta positiva em seus enunciados e 23 alunos tiveram respostas que consideravam “um meio termo”. O “não”

---

<sup>32</sup> Correção ortográfica aqui.

teve maior incidência nos enunciados, enquanto “sim” representou uma incidência consideravelmente menor. O “não” aparece com 4.6% (25 vezes) das incidências nas repostas e o “sim” 2,7% (15 vezes), de acordo com a contabilização das palavras a partir do *site Word Count Tool*<sup>33</sup>. Alguns alunos justificaram suas repostas e a maioria disse sentir uma carência de fundamentos metodológicos para a prática docente do ensino da língua inglesa:

Discente 1: Não, nas disciplinas de Língua Inglesa que cursei não tive contato com questões que se voltassem para o ensino de língua propriamente dito. Isso só ocorreu minimamente nos estágios. A disciplina "Didática e Avaliação da Aprendizagem" traz aspectos mais gerais sobre questões didáticas, mas não adentra no universo específico da Língua Inglesa.
Discente 8: Não. Por causa da grade de horário, do tempo de cada disciplina, e do inglês ainda ficar em último plano até nos eventos da faculdade. E nem todos os professores tem metodologia de ensino.
Discente 15: Não, tem coisas que estudamos na universidade que nunca serão utilizados na sala de aula.
Discente 25: É valorizado, na sala de aula, apenas os elementos sintáticos e gramaticais relacionados aos tempos verbais. Não há uma preocupação com a habilidade comunicativa, de leitura e escrita dos alunos, apesar dos parâmetros curriculares recomendarem <sup>34</sup> isso.
Discente 28: Não. Ciente que na contemporaneidade tem exigido fluência na língua. Contudo, a faculdade também deve levar em consideração a região que está inserida. Nem todos puderam ou ainda não tem este privilégio. E tem professor que deveria ser certo modo tratam com desdém quem não sabe. Muitas vezes em todas as aulas envergonha o aluno que não sabe. Fala em inglês com o aluno mesmo sabendo que ele não sabe.
Discente 43: Não, as aulas de inglês na Universidade se concentram muito mais em aspectos estruturais do que didático pedagógicos.
Discente 51: Não, até certa cadeira há sim uma verificação do aspecto interacional entre o ensino da língua, depois se torna aprender técnicas específicas do inglês que nunca serão usadas em sala.
Discente 55: Não. A sala de aula prioriza o que aparentemente é necessário mas ao questionar qual a utilidade de certas aulas ou disciplinas, como discente, eu sinceramente não vejo sentido, sem citar a postura de muitos professores que acreditam que os alunos são 'obrigados' a saberem falar inglês para estarem em um curso de licenciatura em dupla habilitação, por exemplo.

Na pergunta 8<sup>35</sup>, os/as discentes foram solicitados a dizer se o perfil do professor de inglês que a Universidade pretende formar estava claro e justificar seu enunciado na resposta: “o perfil do professor de inglês que a universidade pretende formar está claro para você? Como?”. A maioria dos/as alunos/as demonstrou insatisfação e disse não ter clareza sobre o perfil a ser formado pela instituição, principalmente no tocante à articulação entre teoria e

<sup>33</sup> Disponível em: <<https://wordcounttools.com/>>.

<sup>34</sup> Correção ortográfica aqui.

<sup>35</sup> Os enunciados sem justificativa foram suprimidos.

prática, assim como em relação aos desafios que serão encontrados pelos futuros professores em sala de aula:

Discente 2: Não, pois pregam uma coisa e fazem outra. A universidade está formando pesquisadores e não professores.
Discente 5: Não. Se eu dependesse exclusivamente das disciplinas de Língua Inglesa na universidade, eu não seria professora. O que percebo nos períodos iniciais é que vão apenas dando o básico, depois disciplinas sem foco pedagógico/de ensino de língua e depois as literaturas. Em nenhum momento, a não ser em estágio, se fala sobre ensino de língua inglesa.
Discente 7: Não. As disciplinas voltadas à língua inglesa são muito importantes, mas ainda assim existe a falta daquelas que visam o dia a dia do ensino de inglês nas escolas.
Discente 8: Não. Com o rotativo de professores em quase todos os períodos não tem como traçar esse perfil, entretanto os bons professores de inglês tentam passar um perfil de professor que trabalha na sala de aula com viés interacionista da linguagem.
Discente 12: Não, o que está claro pra mim, é o desejo dos professores de língua inglesa em querer um curso bacharelado em língua inglesa e não de formação de professores.
Discente 14: Não. Pois não há um direcionamento do que se deveria aprender, bem como o que ensinar.
Discente 17: Não. Acho ainda muito pouco, meio empobrecido... as pessoas que entram no curso de Letras achando que vão aprender o inglês que ensinam na escola, acabam se enganando e até se decepcionando, pois não tem nada a ver.
Discente 18: De forma alguma, não vejo ninguém saindo preparado para ser professor de inglês com base somente nas disciplinas do curso.
Discente 22: Não. Até agora, não compreendo o porquê de certos assuntos
Discente 23: Não vejo muita atenção voltada ao Inglês no ambiente acadêmico
Discente 30: Não. <sup>36</sup> Não está claro. Em muitas vezes parece atividade de Bacharelado
Discente 37: Não. O curso tem uma metodologia <sup>37</sup> muito diversificada em todas as áreas e acaba criando lacunas em domínios específicos.
Discente 40: Não, mas este perfil aparenta ser deixado para lá, pois o que se vê é um consenso de professor para com os estudantes, pois no meu caso, uma parte da sala não tem uma fluência, acarretando que não haja um aprofundamento na língua inglesa, e para quem quer se aprofundar na língua, isto dificulta bastante. <sup>38</sup>
Discente 42: Não está claro. O curso carece de reajuste no que diz respeito a divisão das disciplinas de língua inglesa e os conteúdos trabalhados, assim como pouco aborda as questões didáticas.
Discente 43: Não. Me parece que a Universidade pretende formar um estudioso da língua, não um professor de ensino fundamental/médio.
Discente 44: Não! Me sinto mais um instrumento usado, para as pesquisas dos professores, do que um estudante de Licenciatura.
Discente 51: Não está claro, não há uma base específica de como atuar em sala de aula pelo fato de que não há direcionamento e apenas infusão de conteúdos.
Discente 55: Não. Não basta conhecer as teorias, eu acho que é preciso saber como empregar isso no ensino em sala de aula, e isso não irá acontecer do dia para a noite ou através de trabalhos em que os alunos muitas vezes nem sabem o que estão fazendo. A aprendizagem é um processo lento e demorado,

<sup>36</sup> Correção na pontuação.

<sup>37</sup> Correção ortográfica aqui.

<sup>38</sup> Correções ortográficas no enunciado.

que precisa ser acompanhado e é função do professor de inglês conduzir o discente em formação nesse processo.

Alguns alunos/as disseram, em seus enunciados em resposta, que há clareza no perfil do professor a ser formado pela instituição, mas até mesmo estes relataram a insegurança de egressos quanto a atuação no ensino de inglês, assim como o dilema entre a articulação teoria e prática na Universidade, dentre outras questões:

Discente 1: Sim. Um profissional que tenha não só domínio da língua, mas também domínio de métodos de ensino. Mas muitos alunos saem do curso, pelo que pude observar, inseguros para dar aulas de língua inglesa por não ter um bom nível de proficiência, chegando a não dominar estruturas básicas da língua inglesa.

Discente 3: Nas ementas, fica claro, mas na prática não. Porque nas três primeiras disciplinas de Inglês, o foco está muito em dar aos alunos uma base no idioma, e se esquece às vezes que se está formando o professor ali.

Discente 19: Sim. Através da metodologia de ensino dos professores, da forma avaliativa e da forma como o conteúdo é passado, percebe-se que os professores da UFRPE tem por objetivo formar professores criativos, uma vez que o ensino de língua inglesa é um desafio a ser trabalhado pelo educador na educação básica e professores que, de fato, entendam a língua e suas propriedades antes de irem para a sala de aula.

Discente 25: Sim, graduar professores aptos ao ensino de língua inglesa e suas literaturas<sup>39</sup>.

Discente 27: Sim, um professor disposto a ensinar o inglês, focando no todo e<sup>40</sup> não apenas no verbo to be, como é o que vemos nas escolas, principalmente públicas.

Discente 49: Sim. A maioria dos professores conseguem passar alguns métodos e técnicas de como se trabalhar a língua inglesa no ensino básico. No entanto, como já apontei na pergunta anterior, o fato de muitos graduandos entrarem no curso com um conhecimento básico dificulta o trabalho dos professores em sala. Já que ao invés dos professores ensinarem métodos e técnicas nas aulas, antes disso, acabam tendo que ensinar a própria língua inglesa.

Discente 52: De uma maneira geral, sim. No entanto, há algumas disciplinas que trazem áreas que não focam diretamente no docente [...].

Na pergunta 9, os/as alunos/as deveriam responder de que maneira os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Língua Inglesa se relacionam com a realidade que o/a futuro/a professor/a de inglês encontrará em sala de aula: “de que maneira, os conteúdos trabalhados nas disciplinas de língua inglesa se relacionam com a realidade que o futuro professor de inglês encontrará em sala de aula?”.

Alguns/mas alunos/as disseram que os conteúdos não têm relação com a realidade de sala de aula da Educação Básica:

<sup>39</sup> Correção ortográfica aqui.

<sup>40</sup> Correção ortográfica aqui.

Discente 2: Não se relacionam. Não existe uma ligação dos conteúdos com a prática <sup>41</sup> de ensino de língua.
Discente 7: As disciplinas se propõem em passar informações e conteúdos que um professor precisa saber, mas visando a sala de aula em si há carência.
Discente 8: A maioria dos conteúdos não se relacionam com o futuro da disciplina em sala de aula, por exemplo a disciplina de inglês 5 é mais para conhecimento da estrutura do inglês, e dificilmente será utilizado na sala de aula.
Discente 12: Não existe quase nenhuma relação.
Discente 13: Nenhuma.
Discente 14: O professor deverá <sup>42</sup> saber/dominar o que será ensinado, porém a realidade de sala de aula é diferente da universidade.
Discente 24: Não vejo relação estabelecida, por enquanto.
Discente 36: Nenhuma.
Discente 41: No inglês III, não consigo enxergar a relação.
Discente 43: Acho que essa relação entre teoria e prática está muito distante. Acredito que, do mesmo modo que ensina-se muito bem as teorias, deveria ser ensinado de que forma essa teoria deve ser posta em prática na sala de aula.
Discente 44: Não tem nenhuma relação.
Discente 46: Os conteúdos trabalhados em sua maioria não são relacionados à prática em sala. Geralmente os conteúdos são referentes à teorias e assuntos gramaticais, como sintaxe.
Discente 48: Acredito que, com base no pouco conhecimento que tenho, deixa muito a desejar, parece que a visão teórica difere da realidade/prática.
Discente 54: Por vezes, os conteúdos trabalhados não condizem com o que um aluno de educação básica deverá aprender.

Outros/as dizem que há pouca ou alguma articulação:

Discente 1: Os conteúdos das disciplinas de língua inglesa se relacionam pouco (em forma de comentários) com a realidade de sala de aula. Acredito que seria de grande valia se o conteúdo das disciplinas tivesse uma articulação com o ensino.
Discente 25: Tem pouca relação, a realidade na sala de aula é diferente, não há valorização do inglês pelos sistemas de ensino e o ambiente escolar não motiva os alunos a reconhecerem a importância desse idioma.
Discente 42: Muito pouco se relacionam. A formação pouco está voltada para a formação de professor de [língua] estrangeira.
Discente 47: Algumas disciplinas abordam mais que outras, pois algumas ficam fora da realidade do aluno, que as vezes chegam quase sem bagagem em língua inglesa.

Alguns/mas dizem que em determinadas disciplinas há articulação com a realidade a ser encontrada pelo futuro professor de inglês:

<sup>41</sup> Correção ortográfica aqui.

<sup>42</sup> Correção ortográfica aqui.

Discente 3: Só vejo isso nas disciplinas de inglês IV e V, e mesmo assim no nível inconsciente (isto é, são conhecimentos úteis na sala de aula, mas que não compõem, por exemplo, nenhum syllabus).
Discente 16: Nessa perspectiva, apenas Inglês I e II se aproximam da realidade escolar, as outras disciplinas não colaboram muito no nosso processo de desenvolvimento didático.
Discente 19: As cadeiras de inglês da universidade são crescentes, nos primeiros dois períodos a gente trabalha uma adaptação mais voltada para as regras básicas do idioma, o que é bastante significativo para aprofundar ainda mais o que os futuros professores do idioma irão trabalhar, no quarto e quinto períodos nós vemos um foco novo: vemos os sons das palavras e frases e entendemos o porquê de cada elemento possuir cada som. o que nos dá base para, além de ensinar a escrever, ensinar nossos alunos a falar o idioma, de fato. Enquanto que no quinto nós aprendemos a relação entre os componentes das frases de modo que temos base para responder as possíveis objeções dos alunos.
Discente 28: Os dois primeiros períodos podem se relacionar, já os demais talvez nenhuma.
Discente 49: As disciplinas que de fato nos mostram melhor essa realidade são as de estágio, I e II. Já que nos proporcionam um contato direto com a realidade da educação básica <sup>43</sup> .
Discente 52: Apenas nos dois primeiros períodos.

Há também aqueles/as que destacam a articulação entre teoria e prática nos estágios, o trabalho efetivo em sala de aula:

Discente 5: Olha, a realidade é que somos mal preparados. De Inglês 1 a 5 não existe nenhuma conversa com a sala de aula. Apenas nos estágios. Muitos de nós que vão pra sala de aula enquanto professores de LI, aprendem na realidade, na prática.
Discente 30: Em algumas oportunidades, e discussões de estágio, as vezes é possível <sup>44</sup> observar a realidade escola no trabalho da visão comunicativa <sup>45</sup> de ensino de língua inglesa, e do quanto não se sabe do básico de inglês nas escolas públicas.

Na pergunta 10, os/as discentes deveriam informar se havia preocupação, no processo formativo, em relacionar os conteúdos (teoria) com seu exercício futuro em uma sala de aula: “há preocupação, no processo formativo, em relacionar os conteúdos (teoria) com seu exercício futuro em uma sala de aula?”. À essa questão, 60% (33 alunos) dos respondentes deram resposta negativa e 40% (22 alunos) deram resposta positiva ou estavam indecisos. Três discentes destacaram que há uma relação que se estabelece nas disciplinas de estágio:

Discente 1: Nas disciplinas de estágio, sim, minimamente. Mas nas demais, não.
Discente 6: As cadeiras de estágio são as que mais se relacionam.
Discente 43: Vejo muito pouco disso, apenas nas disciplinas de ESO. Mas nas disciplinas de língua inglesa, há uma deficiência nesse aspecto. Ouso dizer que há um abismo entre teoria aprendida na Universidade e prática aplicada na sala de aula.

<sup>43</sup> Correção ortográfica aqui.

<sup>44</sup> Correção ortográfica aqui.

<sup>45</sup> Correção ortográfica aqui.

Na pergunta 11, os/as alunos/as foram convidados a avaliar a articulação (progressão) entre as disciplinas de Língua Inglesa ao longo dos semestres e questionados se modificariam algo: “como você avalia as disciplinas de língua inglesa do curso e a articulação (progressão) entre elas ao longo dos semestres? Modificaria algo?”. Os enunciados se dividem em dois em dois blocos, o primeiro destaca pouca ou nenhuma progressão entre elas:

Discente 1: No sentido da articulação entre elas, acredito que elas vão aumentando o grau de dificuldade gradativamente, mas não necessariamente se interligam entre si em termos de progressão de conteúdos.
Discente 2: Regular. Não encontro uma sequência lógica entre elas. Sim, modificaria, colocando mais relação com didática de ensino e menos teoria de pesquisa. O foco deveria ser a formação de professores.
Discente 3: Parece que há dois blocos: o primeiro, Inglês I, II e III onde se ensina ao aluno Inglês; e o segundo, Inglês IV e V, onde se ensina fonética e sintaxe. A progressão é pouca ou inexistente.
Discente 5: Quase tudo. Não há conversa entre uma disciplina e outra, não se segue uma linearidade, como percebemos em Português. Há uma disparidade enorme entre Inglês 1 a 3, 4 e 5, o estágio e as literaturas.
Discente 8: Não há progressão. Deveria haver antes das disciplinas de estágio uma disciplina de didática da língua inglesa, e mais disciplinas de inglês, por exemplo uma optativa de abordagem intercultural da língua inglesa.
Discente 16: Não parecem ter ligação, os professores parecem ter metodologias extremamente diferentes, o que dificulta o aprendizado dos discentes.
Discente 17: As disciplinas de inglês não são ruins, nem os professores... mas existem alguns conteúdos que de fato não ajudarão em praticamente nada na nossa docência.
Discente 28: Tenho ciência que minha obtusidade na área é grande. A metodologia abordada e a sequência hoje implantada até os semestres estudados, ao meu olhar, não possuem uma progressão que me leve a utilização do inglês em minha futura sala de aula. [...]
Discente 37: Acredito que elas têm boas ideias, no entanto não há uma progressão como em níveis de ensino. Deveria haver critérios mais rígidos.
Discente 39: Eu particularmente não tive dificuldade na progressão dos semestres. Mas percebi que alguns que sentiam dificuldade "sofreram" um pouco na mudança do segundo semestre para o terceiro pelas metodologias diferentes entre elas.
Discente 42: A divisão é confusa e insuficiente para oferecer o mínimo da formação e necessita de uma mudança geral.
Discente 44: Não há progressão, não há diálogo entre um semestre e outro, os conteúdos ficam soltos e vagos em todos os aspectos.
Discente 49: Não vejo progressão entre elas. Não há uma continuidade quanto ao conteúdo trabalhado em cada uma delas. Parecem serem disciplinas soltas.
Discente 51: Língua inglesa I e II são concisas e apresentam fluxos interacionais voltados para a sala de aula. Língua inglesa III, IV e V são catastróficos quanto ao quesito progressão, dessa forma, há uma continuidade ideológica que se encerra no segundo período, após isso é apenas uma base de conteúdos a cada período em que o aluno não sabe onde começa ou termina a ideia do assunto.
Discente 54: Sim, modificaria. Os primeiros semestres possuem um conteúdo simples e muito didático, e de maneira muito brusca um assunto muito mais complexo é apresentado aos alunos que, por vezes, nem compreenderam completamente os conteúdos passados. Uma revisão de professores/conteúdos por semestre parece importante.

Discente 55: Bastante incoerente. Acredito que deveria haver uma progressão em relação as disciplinas gerando uma união e completude<sup>46</sup> acerca das aulas de língua inglesa como um todo, mas, infelizmente, essa progressão ocorre somente nos números que acompanham as disciplinas.

Um bloco menor de respostas sugere que existe uma articulação entre as disciplinas ou em algumas delas:

Discente 14: Estão bem articuladas, só mudaria a disciplina 3 que deveria ser voltada para a escrita acadêmica em língua inglesa.

Discente 12: Avaliaria como mediana, o que mudaria é o foco em formar professores de língua dentro da realidade da educação básica.

Discente 43: Acho coerente a articulação das disciplinas. Modificaria o fato de que são totalmente voltadas para o estudo da língua e muito pouco para o ensino da mesma na sala de aula.

Do espaço reservado para comentários, destacamos a valoração, em um dos enunciados, dada à didática do ensino de língua estrangeira que não está presente nas disciplinas do curso:

Discente 7: Não acho que deveria haver mudança nas disciplinas já existentes, mas sim o acréscimo de disciplinas. Como há a disciplina de didática e metodologia voltada para a língua portuguesa, deveria existir para a língua inglesa, afinal a formação será nas duas áreas de ensino.

Destacamos também um relato das dificuldades encontradas pelos alunos devido às limitações em termos de níveis de proficiência ao ingressar no curso:

Discente 22: Não sou ranzinza. Eu só queria mesmo que o inglês fosse um diferencial nas nossas vidas acadêmicas. Infelizmente, nem o aluno se ajuda ao chegar na faculdade sem nem o básico de inglês.

As dificuldades de aprendizagem são relatadas por estudantes de todos os períodos do curso, sendo assim, ao que parece, os futuros professores saem com o diploma de Letras em dupla habilitação sem poder efetivamente atuar como professores de inglês.

E, por último, mostramos a sugestão proposta por um/a dos/as discentes:

Discente 37: Acredito que se houvesse um curso com foco apenas em língua inglesa seria algo mais produtivo, inclusive para os que entram no curso com o intuito de se especializar na área. A carga horária inserindo três modalidades acaba fazendo com que os conteúdos sejam reduzidos e o mesmo indivíduo tenha que estudar duas matérias completamente distintas e de pouca relevância para suas intenções.

---

<sup>46</sup> Correção ortográfica aqui.



O elemento mais valorado, ao qual foi dada grande importância, pelos/as discentes é “pedagogia e didática” não só na pergunta que compete a essa resposta (pergunta 5), mas em vários momentos. Eles/as desenvolvem uma crítica indireta às ementas por não apresentarem uma proposta de articulação entre teoria e prática, bem como entre as disciplinas e em relação à falta de disciplinas de cunho específico para a atuação em aulas de língua inglesa que dialoguem com a realidade que encontrarão na sala de aula.

Pelo que foi discursivizado pelos alunos, é nas disciplinas de estágio que há uma preocupação no diálogo entre teoria e prática. No entanto, as ementas de estágio preveem um conhecimento prévio que não é desenvolvido na Universidade ao longo dos seis períodos que antecedem os Estágios Supervisionados Obrigatórios em Língua Inglesa.

Na próxima subseção, inter-relacionamos as visões de estudantes e professores sobre a formação dos/das professores de inglês na IES na qual compõem os corpos discente e docente.

### 5.3 O ENTRECRUZAMENTO DE VOZES

A pergunta “Na sua opinião, que conhecimentos devem ser “dominados” pelo professor de inglês, no contexto da educação básica, o alvo da Licenciatura em Letras?” mostrou que docentes e discentes entram num consenso nos aspectos considerados axiologicamente como “mais importante”: “pedagogia e didática” e a “língua inglesa propriamente” (Gráficos 2 e 6).

Esses dois fatores são, sem dúvida, os aspectos mais citados ao longo do questionário nos enunciados dos discentes. Em consequência, consideramos os dois fatores como valorização comum entre docentes e discentes, no que tange aos critérios de análise dos objetivos do ensino de inglês na Universidade. Os discentes também consideram que um dos aspectos mais importantes é a “experiência prática em sala de aula”. Ao falarem sobre os objetivos, os docentes se direcionam para a língua como foco principal da formação, como vemos na tabela de contagem de palavras (substantivos<sup>47</sup>) abaixo, sintetizada pela ferramenta *WordCounter*<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Utilizamos o mecanismo de exclusão de palavras da ferramenta em preposições, conjunções, adjetivos e verbos, dando enfoque principal aos substantivos. A ferramenta mencionada acima (*Word Count Tool*) não dispunha dessa função.

<sup>48</sup> Disponível em: <<https://wordcounter.net/>>.

língua	4 (5%)
formação	2 (3%)
conhecimentos	2 (3%)
didático	1 (1%)
pedagógica	1 (1%)
ensino	1 (1%)

Para a contagem de palavras, o procedimento foi copiar as respostas dos docentes à referida questão e colar no campo de texto da ferramenta, gerando automaticamente uma lista de palavras com o maior número (densidade) de aparições em ordem decrescente.

Em relação ao domínio da língua inglesa, os objetivos abaixo elencados mostram a percepção dos professores sobre quais devem ser os objetivos de ensino voltados para o domínio da língua inglesa:

[...] Aprofundamento dos conhecimentos linguísticos do idioma; 3. Aprimoramento do domínio das quatro macro habilidades do inglês (*listening, speaking, reading, writing*) (Docente 1).

[...] desenvolver, em níveis "avançados", tanto a habilidade em língua inglesa (de modo geral, ou seja, em tudo que diz respeito à língua/linguagem e discurso) quanto à criticidade do indivíduo em formação docente (Docente 2).

[...] construir uma perspectiva crítica sobre a própria língua inglesa e suas variantes na contemporaneidade, levando em consideração o seu papel nos diferentes contextos socioculturais (locais) e como se implica nas diferentes camadas sociais (Docente 3).

Já os alunos, manifestam tanto a importância da língua em si, como também do ensino da língua, das dimensões que devem ser colocadas dentro da sala de aula pelos/as futuros/as professores/as. Diferentemente dos professores, ao mencionarem o termo “língua”, os/as discentes já indicam a articulação que deveria haver com o ensino. A palavra “ensino” tem maior índice valorativo entre os discentes do que com os docentes, assim como “sala”, “aula” e “aluno”. Essas últimas não tiveram destaque no discurso dos professores, visto que estes não se referiram a elementos voltados diretamente à escola, como vemos na tabela de contagem de palavras (substantivos<sup>49</sup>) abaixo, sintetizada pela ferramenta *WordCounter*:

<sup>49</sup> Utilizamos o mecanismo de exclusão de palavras da ferramenta em preposições, conjunções, adjetivos e verbos, dando enfoque principal aos substantivos. A ferramenta mencionada acima (*Word Count Tool*) não dispunha dessa função.

língua	32 (7%)
ensino	18 (4%)
sala	12 (3%)
aula	12 (3%)
aluno	11 (2%)
conhecimento	7 (2%)

Assim como na tabela anterior, o procedimento para contagem de palavras foi copiar as respostas dos discentes à essa questão e colar no campo de texto disponibilizado pela ferramenta, gerando automaticamente uma lista de palavras com o maior número (densidade) de aparições em ordem decrescente.

Ao que parece, os docentes esperam uma articulação teórica e prática de conteúdos linguísticos e pedagógicos entre todas as etapas do processo de formação:

Discente 1: Permitir que o/a graduado/a em Letras tenha uma bagagem que o/a permita adentrar numa sala de aula e possa de acordo com as necessidades<sup>50</sup> dela aplicar métodos, alternativas e técnicas, tornando a aprendizagem uma atividade emancipadora e prazerosa.

Discente 3: Proporcionar o conhecimento teórico/prático/metodológico necessário para uma boa atuação profissional na área.

Discente 16: Formar docentes preparados para atuar em sala de aula com coisas que realmente ajudem os discentes a se tornarem professores.

Os objetivos voltados ao âmbito pedagógico, na voz dos professores, foram:

[...] Formação didático pedagógica do licenciando para o ensino do inglês como língua estrangeira [...] (Docente 1).

[...] preparar o egresso para lidar com as diferentes realidades às quais poderão enfrentar e assegurar conhecimentos teórico metodológicos para este fim (Docente 3).

No entanto, os discentes se mostram descontentes quanto a essa articulação durante o processo formativo e dizem que os objetivos não coincidem com o ensino em sala de aula. Eles demonstram uma carência da articulação entre a teoria vista na universidade com o que será realmente utilizado em sala de aula:

Discente 43: Acho que essa relação entre teoria e prática está muito distante. Acredito que, do mesmo modo que ensina-se muito bem as teorias, deveria ser ensinado de que forma essa teoria deve ser posta em prática na sala de aula.

<sup>50</sup> Correção ortográfica aqui.

Eis aqui uma das justificativas dadas a essa questão pelo/a Discente 1:

Não, nas disciplinas de Língua Inglesa que cursei não tive contato com questões que se voltassem para o ensino de língua propriamente dito. Isso só ocorreu minimamente nos estágios. A disciplina "Didática e Avaliação da Aprendizagem" traz aspectos mais gerais sobre questões didáticas, mas não adentra no universo específico da Língua Inglesa.

Um dos professores alega, no enunciado em resposta à questão 13, sobre a ausência de elementos relacionados a concepções teóricas e metodológicas para o ensino de inglês, como língua estrangeira: “[...] pode estar relacionada ao fato de que existe uma disciplina em que tais elementos e concepções serão enfocados” (Docente 3). Segundo comentário do/a discente 1, a única disciplina voltada para questões didáticas não aborda aspectos específicos do ensino de Língua Inglesa.” Além disso, o/a discente 1 destaca que “nas disciplinas de Língua Inglesa que cursei não tive contato com questões que se voltassem para o ensino de língua propriamente dito. Isso só ocorreu minimamente nos estágios”. O que é reforçado na voz do discente 43:

Vejo muito pouco disso, apenas nas disciplinas de ESO. Mas nas disciplinas de língua inglesa, há uma deficiência nesse aspecto. Ouso dizer que há um abismo entre teoria aprendida na Universidade e prática aplicada na sala de aula (Discente 43).

A ementa de *Estágio em Língua Inglesa I*, pressupõe que nas disciplinas de Língua Inglesa cursadas antes desta tenham sido estudadas “teorias didáticas e pedagógicas”, no entanto, isso não é descrito pelos discentes que apontaram para a não articulação entre teoria e prática:

Discente 1: Os conteúdos das disciplinas de língua inglesa se relacionam pouco (em forma de comentários) com a realidade de sala de aula. Acredito que seria de grande valia se o conteúdo das disciplinas tivesse uma articulação com o ensino.

Além disso, a maioria dos discentes disse que os conteúdos não estabelecem uma relação com a realidade de sala de aula da Educação Básica:

Discente 2: Não se relacionam. Não existe uma ligação dos conteúdos com a prática de ensino de língua.

Discente 42: Muito pouco se relacionam. A formação pouco está voltada para a formação de professor de [língua] estrangeira.

Os alunos também indicaram a desarticulação entre as disciplinas, o que não favorece a aprendizagem em progressão dos conteúdos:

Discente 3: Parece que há dois blocos: o primeiro, Inglês I, II e III onde se ensina ao aluno Inglês e o segundo, Inglês IV e V, onde se ensina fonética e sintaxe. A progressão é pouca ou inexistente.

Em relação às três primeiras disciplinas, cujas ementas pressupõem o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, o docente 1 descreve o seguinte processo:

[...] um ensino sistemático de língua inglesa em que o aluno possa atribuir sentido a todas as atividades didáticas propostas. É fundamental que a língua alvo (no caso o inglês) lhe seja apresentada de forma realista e autêntica, para que o aprendiz possa fazer uso efetivo dela em suas tentativas de se comunicar. Resumidamente, o inglês deve ser praticado, sem preocupações maiores com as regras impostas pela gramática normativa. Antes, a língua alvo deve ser ensinada, priorizando se a comunicação, a concretização dos propósitos comunicativos desejados em cada interação, isto é, com objetivo maior de facilitar e permitir que os interactantes possam entender e se fazer entender na língua inglesa, nos mais diversos contextos em que a comunicação se faz necessária.

Já o docente 3 diz que o desenvolvimento deve ser construído autonomamente, independentemente do nível de proficiência do graduando:

É preciso pensar que @ alun@, em qualquer nível, precisa sair de sua "zona de conforto", do lugar onde se encontra seu nível de proficiência, bem como seu conhecimento de uso da língua nos diferentes contextos. Dessa forma, @ graduando precisa estar exposto aos diferentes gêneros, sejam eles orais ou escritos. Essa exposição poderá contribuir não somente para o desenvolvimento das habilidades como também sensibilizar @s graduand@s para as diversas formas de uso da língua que vai para além de uma variação padrão.

Em relação à disciplina Língua Inglesa IV, na qual deve ser desenvolvido o estudo da fonética e da fonologia da língua inglesa, há um embate valorativo, no qual o docente 1 diz que esse estudo não é mais uma prioridade:

[...] o futuro professor de inglês não necessitará detalhar para seus alunos determinadas questões mais técnicas (relativas aos aspectos fonético/fonológicos do idioma) para que estes alunos sejam capazes de fazer uso do inglês de forma satisfatória, em seus propósitos comunicativos. [...] o domínio de tais aspectos não é condição para que o professor de inglês seja capaz de viabilizar um bom ensino da língua-alvo que, em última instância, objetive a comunicação, e não a precisão e a acuidade dos aspectos ligados à produção oral e recepção auditiva dos estímulos sonoros da língua.

Já o docente 2 diz que esse estudo contribui para

[...] que o aprendiz perceba, entenda e consiga melhor utilizar (produzir) diferentes sons linguísticos (e pontos de articulação), principalmente quando inexistentes na língua materna, ao se pensar em determinadas línguas estrangeiras.

E o docente 3 diz que o estudo da fonética e da fonologia não se limita aos sons linguísticos, mas se desenvolve por um viés sociolinguístico:

A importância desse estudo se dá, principalmente, por um viés sociolinguístico, que pense a língua em funcionamento, mutável, bem como um lugar de poder. Dito de outra forma, enquanto que é preciso ter conhecimento teórico sobre o funcionamento da língua, os modos pelos quais ela é "produzida" (anatomia/fisiologia), é imprescindível que esse conhecimento esteja sensível ao lugar que a própria língua ocupa no mundo contemporâneo. Desse modo, sendo a língua um instrumento de poder e subalternização, a partir de tais conhecimentos é mais fácil pensar e desconstruir como a pronúncia está interligada a questões culturais identitárias

Já em Língua Inglesa V, de acordo com o docente 2,

Há uma dificuldade em tratar a gramática em uso quando se trabalha com sintaxe de língua inglesa, em especial pela sua formalidade. No entanto, outra dificuldade se interpõe perante essa: seria possível trazer os diferentes usos da língua e as diferentes construções sintáticas nos variados contextos, porém há uma limitação em virtude da proficiência d@s alun@s, o que faz com que a disciplina se concentre basicamente na produção do inglês padrão. [...]

É perceptível que não há uma linearidade entre as disciplinas quanto às habilidades de comunicação enfocadas, como visto nos enunciados em resposta à questão 12: *Reading* é a habilidade mais desenvolvida (mencionada pelos três professores), seguida por *Speaking* (mencionada por dois professores). *Listening* e *Reading* foram mencionadas uma vez (em uma menção das quatro habilidades).

Os discentes, em sua maioria, também revelam não ter clareza em relação ao perfil de professor a ser formado pela instituição, considerando principalmente a falta de articulação entre os conteúdos específicos da língua inglesa e a prática em sala de aula (âmbito pedagógico):

Discente 5: Não. Se eu dependesse exclusivamente das disciplinas de Língua Inglesa na universidade, eu não seria professora. O que percebo nos períodos iniciais é que vão apenas dando o básico, depois disciplinas sem foco pedagógico/de ensino de língua e depois as literaturas. Em nenhum momento, a não ser em estágio, se fala sobre ensino de língua inglesa.

Os docentes atribuem essa carência à dificuldade de se trabalhar as questões pedagógicas do ensino de LE, em razão das limitações nos níveis de proficiência e conhecimento linguístico dos alunos: “[...] há uma limitação em virtude da proficiência d@s alun@s” (Docente 3). Algo que é confirmado pelos discentes:

Discente 49: O ensino deve ser voltado para a preparação do profissional a ensinar uma língua estrangeira, nesse caso, o inglês. Infelizmente, o que realmente acontece é que a grande maioria entra no curso e não tem o domínio desta língua, o que acaba dificultando o trabalho dos professores.

Como consequência, os docentes devem desenvolver “[...] tentativa de adequação à realidade de desconhecimento de conhecimentos linguísticos básicos por parte de muitos alunos [...]” (Docente 2) criando-se assim “[...] uma tendência a se priorizar a necessidade da proficiência linguística em detrimento do aprimoramento dos conhecimentos teórico-metodológicos [...]” (Docente 1).

E uma das formas de solucionar essa problemática foi a sugestão de que o aluno deve desenvolver autonomia no processo de aprendizagem, tanto em relação ao conhecimento linguístico, apontado na citação anterior, quanto ao âmbito pedagógico:

[...] sem língua (conhecimento dela e habilidade nela) parece não haver possibilidade de ser professor de língua. Assim, o aperfeiçoamento da competência comunicativa parece se dar [somente]<sup>51</sup> através de prática não esporádica, com dia e hora marcados, mas constantemente e principalmente fora da sala de aula, na vida pessoal de cada um. Abordagens, métodos e técnicas de ensino aprendizagem de língua podem e devem ser uma constante em sala de aula, mas talvez pouco possam ajudar se o discente em formação não procurar por motivações intrínsecas para alcançar qualquer conhecimento que queira ou que seja exigido dele, principalmente quando, por ventura, este se vir obrigado a ensinar [...] (Docente 2).

Ao final, constatamos que os conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógico aliados ao conhecimento da língua inglesa foram predominantes, segundo os professores, na questão 3, para que eles se tornassem docentes de língua inglesa no ensino superior, além de serem considerados os conhecimentos que devem ser construídos pelos licenciandos durante sua formação na graduação (questão 4). No entanto, as ementas das disciplinas de língua inglesa que antecedem os estágios não articulam teoria e prática e não há uma disciplina de didática específica para o ensino de língua inglesa ou LE. Aliás, é preciso destacar ainda as carências do curso em relação ao eixo de estudos sobre o ensino de língua estrangeira, uma vez que, no currículo, há, apenas, uma disciplina voltada para o diálogo entre teoria e prática, e de forma geral. Essas carências deixam lacunas na formação teórico-prática, uma vez que as práticas de ensino e aprendizagem do inglês só são analisadas quando no estágio supervisionado. Entretanto, é preciso considerar que nos estágios os discentes já precisariam ter conhecimentos teórico-metodológicos para atuar e refletir sobre a realidade vista em sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem do inglês, como língua estrangeira.

A seguir, nas nossas considerações finais, faremos um percurso ao longo do que foi discutido e proposto nesse estudo e traremos algumas conclusões a partir da análise dos

---

<sup>51</sup> Esta palavra passou por uma correção ortográfica.

discursos institucional, docente e discente em relação à formação inicial de professores de língua inglesa como LE num curso de licenciatura dupla.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos como os discursos institucional e docente refletem concepções teóricas e didático-metodológicas voltadas para o ensino de língua inglesa na universidade, durante a graduação através das ementas das disciplinas de língua inglesa e de questionários destinados aos docentes que as ministram e discentes que estão no processo de formação inicial no Curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês da UFRPE/ UAG.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, elucidamos os seguintes questionamentos: como os discursos dos professores das disciplinas de língua inglesa refletem suas concepções e escolhas teórico-metodológicas no processo de formação de futuros professores? De que forma o discurso institucional representado pelas ementas é encarado nesses discursos? Como esses discursos perpassam o dizer dos discentes no processo de formação de professores de Língua Inglesa?

Para responder às questões de pesquisa, identificamos as manifestações sobre concepções teórico-metodológicas e escolhas didáticas para a formação do professor de inglês a partir do discurso reportado nos enunciados de docentes e discentes em resposta aos questionários aplicados; verificamos de que forma o discurso institucional materializado nas ementas das disciplinas atravessa o discurso docente e qual avaliação do professor sobre esse discurso oficial; e, por último, relacionamos elementos do discurso das ementas e dos professores que são efetivados nas disciplinas considerando o dizer dos professores em formação.

Dessa forma, é possível responder às perguntas da pesquisa afirmando que identificamos, a partir das manifestações nos enunciados de docentes e discentes que existem dois aspectos que podem ser articulados durante a graduação, período da formação inicial de professores de língua inglesa: 1) o conhecimento teórico/ linguístico da língua inglesa, principalmente no que se refere ao desenvolvimento dos níveis de proficiência visando a construção e o aprimoramento da competência comunicativa dos graduandos; 2) o conhecimento pedagógico sobre os processos de ensino e aprendizagem de uma LE, no qual o conhecimento sobre a língua deve estar em diálogo com o ensino da LE, com foco na Educação Básica, principal alvo da formação de professores do Curso de Licenciatura em Letras.

No entanto, o discurso institucional, materializado nas ementas das disciplinas de língua inglesa e replicado nos discursos dos docentes, menciona minimamente, de forma bastante geral, e propõe assistematicamente essa articulação nas disciplinas de Língua Inglesa que

antecedem as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatórios em Língua Inglesa. Alie-se a isso, o fato de que a matriz curricular do Curso não contempla uma disciplina voltada para a reflexão em torno das concepções supracitadas.

Observamos que o discurso docente contempla os aspectos linguísticos e pedagógicos sobre a língua inglesa e seu ensino, que se refere aos conhecimentos que devem ser adquiridos durante a graduação, diferentemente do que é apontado nas ementas. No entanto, ao serem questionados sobre sua prática em sala de aula, os docentes demonstram que a construção de seu discurso é movida pela voz institucional representada pelas ementas, instruções determinantes do agir do professor, mesmo que eles ainda demonstrem a necessidade de se adaptar às limitações em relação aos níveis de proficiência dos discentes.

Verificamos que as ementas das disciplinas apresentam lacunas quanto ao diálogo com a realidade que o futuro professor poderá encontrar em sala de aula, não havendo espaço para a construção de estratégias que viabilizem esse diálogo ao longo das disciplinas ou a reflexão sobre questões próprias da sala de aula da escola básica. Ao relacionarmos os elementos do discurso das ementas e dos professores que ministram as disciplinas, verificamos, considerando, igualmente, o dizer dos professores em formação, que não há uma linearidade ou articulação em relação aos conteúdos específicos sobre a língua inglesa e às habilidades necessárias a seu domínio ao longo das disciplinas e do Curso, o que impacta no perfil do egresso.

A maioria dos discentes alcançados, pela pesquisa, revelam não ter clareza em relação ao perfil do professor a ser formado pela Instituição. Essa problemática é vista pelos docentes como uma tentativa de adaptação à realidade de limitações em relação aos níveis de proficiência dos próprios alunos. Para solucionar essa problemática, uma das “bandeiras” defendidas pelos professores é a autonomia dos discentes no processo de formação tanto no âmbito linguístico como no âmbito pedagógico.

Constatamos, desse modo, que há dissociação em relação aos conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, ao longo da graduação, nas disciplinas de língua inglesa, principalmente no tocante à articulação com a realidade a ser encontrada pelos futuros professores, quanto de sua atuação como professores de inglês.

Em síntese geral, a pesquisa contribuiu para a compreensão da formação inicial de professores de inglês, a partir do que revelaram os discursos institucional, docente e discente, e aponta algumas reflexões e proposições em relação às dimensões:

1. *Institucional*, no entendimento de que o discurso oficial da IES poderia ser mais pontual quanto ao estudo de concepções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas para o ensino de língua estrangeira e, especificamente, de língua inglesa. Por essa via, a articulação entre os âmbitos linguístico e pedagógico de conhecimento sobre o sistema linguístico do inglês e dos fundamentos para o ensino desta língua para falantes não nativos, seria mais frutífero para a formação inicial do licenciado.

2. *Docente*, no sentido de os professores universitários articularem seu repertório de conhecimentos sobre a língua inglesa a seu ensino, para que os licenciandos possam começar a construir seu próprio repertório de docência do inglês, pela vivência com metodologias que relacionem saberes linguísticos a saberes didático-pedagógicos.

3. *Discente*, no entendimento, pelo próprio licenciando, de que sua formação na Universidade é, apenas, inicial, o que supõe a busca constante por suprir a carência de proficiência na língua inglesa ou por desenvolver habilidades comunicativas mais refinadas sobre a língua, caso já haja o domínio da fonética, da morfologia, da sintaxe e de outros aspectos linguísticos-discursivos do idioma. Por outro lado, os fundamentos do “ser professor de inglês” merecem ser igualmente desenvolvidos ao longo da formação inicial e posterior a ela, com o desenvolvimento de um repertório teórico-metodológico próprio que contribua para o seu agir docente. Ao que parece, para alguns graduandos não está claro qual o perfil do egresso para a formação do professor de inglês e, assim, entendem que ensinar uma LE para alunos brasileiros é o mesmo que ensinar a língua portuguesa. Também o elemento “licenciatura dupla” deve ser considerado por esses alunos, uma vez que alguns entram no Curso de Letras só para a formação de professor de português (a grande maioria) ou só para a formação de professor de inglês. Desse modo, é preciso ter clareza, que a Universidade supõe a proficiência nas duas línguas.

Precisamos salientar ainda que outros elementos poderiam ter contribuído com a análise macro desse contexto discursivo: o posicionamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) sobre as disciplinas de língua inglesa e as suas ementas (quando foram escritas e se foram atualizadas); o papel dos professores de literatura de língua inglesa na formação linguística dos alunos; a quantidade de disciplinas de língua inglesa e literatura em língua inglesa em relação às disciplinas de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa, bem como de todos os professores do curso no que tange à sua visão do papel do inglês e do ensino de inglês no Curso de Letras estudado.

Esta pesquisa, portanto, pode abrir espaço para outros estudos sobre a formação inicial de professores de língua inglesa, que possam vir a abarcar uma dimensão não investigada por

este estudo: o das práticas docentes de professores de inglês, tanto na universidade, no papel que lhes cabe de formação de futuros professores, quanto no ensino básico, na análise das práticas do ensino de inglês desenvolvidas nesse segmento, articulando essas práticas docentes aos discursos oficiais e institucionais sobre o ser professor de LE.

## REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35–53.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. Trad.: Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. \_\_\_\_\_. In: **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015a, p. 261-306.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Romance I: A estilística**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2015b.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-30.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/ CP Nº2/2015**, de 01 de 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. 27 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução Nº 236/2012**, de 23 de outubro de 2012. Aprova reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da Unidade Acadêmica de Garanhuns. Disponível em: <<http://santaines.ufrpe.br/uag/attachments/article/60/PPC%20-%20Letras%202012.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES Nº 83/2007**, de 29 de março de 2007. Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CFE Nº 467/ 1984**, de 04 de julho de 1984.

Consulta sobre necessidade de novo decreto do reconhecimento do Curso de Licenciatura em Letras ministrado pela Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010552.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, 131-163.

EUROPEAN UNION. **The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – CEFR**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <<https://rm.coe.int/1680459f97>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FARACO, C. A. **As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. Dialogismo. In: \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016, p.21-65.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. *Tesol Quarterly*, vol.28, nº1, 1994, p.27-48.

LAFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 33, n. 4, maio 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/36519/24957>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

LIMA, G. H. S. **O que eu ensino quando ensino gêneros? Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa**. (285p.) Recife: UFPE, 2016.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NOBREGA, D. G. A.; SILVEIRA, K. S. D (Orgs.). Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Campinha Grande, PB: Eduepb, 2016. Disponível em: <<http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/Reflexo%25CC%2583es-sobre-o-ensino-aprendizagem-de-li%25CC%2581nguas-estrangeiras.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

NORTE, M. B. (Coord.). Desafios para a docência em língua inglesa: teoria e prática. São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155335/1/unesp-nead-redefor2ed-e-book\\_tcc\\_lingua\\_inglesa.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155335/1/unesp-nead-redefor2ed-e-book_tcc_lingua_inglesa.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PAIVA, V.L.M.O. **A formação do professor de línguas estrangeiras**. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formacao.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PEREIRA, S. V. M. **O objeto discurso no ensino de língua portuguesa:** noções teóricas e suas reconfigurações na constituição de um *objeto ensinável*. (357p.) Recife: UFPE, 2017.

PEREIRA, R. I.; HEINZLE, M. R. S.; MONTEIRO, A. C. G. Licenciatura em Letras: a formação docente no currículo e as perspectivas dos licenciandos. **Revista Línguas e Letras**, v. 18, n. 39, maio 2017. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/16392/pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras:** uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOUZA, S. M.; ROSA, A. G. C. **Ferramentas digitais para o ensino de língua inglesa:** um diálogo entre música e tecnologia. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO\\_EV066\\_MD1\\_SA20\\_ID1337\\_16032017212847.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA20_ID1337_16032017212847.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: \_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 56-111.

UNIÃO EUROPEIA. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)**. In: British Council global. Trad. British Council global, 2018. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem? In: \_\_\_\_\_. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 131-156.

VOLÓCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, p. 125-133.

ZANDWAIS, A. **Bakhtin/ Voloshinov:** condições de produção de *Marxismo e filosofia da linguagem*. In: BRAIT, B. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p.97-116.

## ANEXOS

ANEXO A: Ementas das disciplinas de Língua Inglesa do curso de Letras (retiradas dos Planos de Ensino)

**EMENTA DE LÍNGUA INGLESA I:** Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico, a partir do estudo das estruturas básicas da língua estrangeira, bem como de suas funções em situações de comunicação, envolvendo as quatro habilidades da língua de forma integrada. No entanto, desataque especial será dado à habilidade de leitura e compreensão textual, a partir de uma perspectiva instrumental da língua, a fim de preparar os alunos desde o início do curso para realizarem leituras mais bem sucedidas de textos, artigos e críticas nas disciplinas de literatura de língua inglesa. Tais textos terão particularmente mais exigidos para o bom desempenho do aluno nas referidas disciplinas, a partir do sexto período do curso. Ou seja, as estruturas morfossintáticas da língua serão apresentadas sob a forma de prática de leitura e compreensão textual, com o auxílio das técnicas e estratégias oriundas do inglês instrumental, no sentido de promover o aprimoramento da capacidade do aluno de ler, interpretar, relacionar, inferir e traduzir textos de diversos gêneros discursivos, em especial os gêneros mais intrinsecamente voltados aos gêneros literários.

**EMENTA DE LÍNGUA INGLESA II:** Estudo em nível introdutório das estruturas e do léxico da língua inglesa, com base em concepções sociointeracionistas, utilizando-se tanto atividades práticas em sala de aula como a pesquisa, para o aprofundamento do conteúdo proposto. A ênfase da disciplina recai sobre as habilidades de compreensão e expressão do inglês como língua estrangeira, nas modalidades oral e escrita, por meio de funções sociais e estruturas simples do idioma.

**EMENTA DE LÍNGUA INGLESA III:** Consolidação de estruturas léxico-gramaticais desenvolvidas na disciplina de Língua Inglesa II para aprofundamento das quatro habilidades comunicativas necessárias à comunicação no idioma e maior aprofundamento léxico-estrutural e discursivo a partir de trabalhos de leitura, compreensão, discussão e produção textuais em nível pré-intermediário.

**EMENTA DE LÍNGUA INGLESA IV:** Desenvolvimento da competência comunicativa das quatro habilidades de forma integrada. Introdução aos aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa: acentuação, ritmo e entonação; treinamento no uso dos símbolos fonêmicos de inglês; apresentação de estratégias de estudo para aprimoramento da pronúncia do aluno; sensibilização para as variantes fonológicas da língua inglesa.

**EMENTA DE LÍNGUA INGLESA V:** Desenvolvimento das habilidades de comunicação, focalizando a gramática em uso através da exploração da relação entre forma e conteúdo tanto na oralidade quanto na escrita, a partir de um ponto de vista funcional. Análise formal de estruturas linguísticas contextualizadas, através de dados retirados de textos autênticos.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA<sup>52</sup>

# QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA<sup>53</sup>

## PARTE I – Formação e práticas docentes

### 1. Numere os fatores que, na sua opinião, influenciam de alguma forma seu trabalho como professor(a) de língua inglesa, no ensino superior. \*

	Mais importante	Importante	Menos importante
As determinações da IES em que você trabalha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua própria visão sobre o que é aprender e ensinar inglês	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suas experiências anteriores como estudante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua formação acadêmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os cursos dos quais participou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os eventos dos quais participou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua vivência em países de língua inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O que acontece à sua volta (no município, no estado, no país, no mundo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 2. Na sua opinião, que conhecimentos devem ser "dominados" pelo professor de inglês, no contexto da educação básica, o alvo da formação da Licenciatura em Letras? \*

	Mais importante	Importante	Menos importante
metodologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogia e didática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A língua inglesa propriamente dita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência prática de sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura de países de língua inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<sup>52</sup> Questionário no modelo de impressão disponibilizado pelo Google convertido do formato PDF para WORD, a partir da ferramenta online <<https://smallpdf.com/pdf-to-word>>.

<sup>53</sup> Disponível

<<https://docs.google.com/forms/d/1bpZUzZM9i33XWmm6W10CdsBSpVF6fkGEK0Ehy7CW5AY/edit>>.

**3. Na sua visão, que conhecimentos foram predominantes para que você se tornasse professor(a) de língua inglesa, no ensino superior? (Assinale quantos forem necessários)? \***

- Conhecimentos teórico-metodológicos sobre o ensino de inglês LE
- Conhecimento didático-pedagógico
- Conhecimento da língua inglesa propriamente dita
- Saberes das experiências anteriores como professor(a)
- Vivência em países de língua inglesa

**4. Na sua experiência como professor(a) de língua inglesa na Universidade, que conhecimentos necessariamente os licenciandos devem construir na sua formação de professor de língua inglesa, na graduação? (Assinale quantos forem necessários) \***

- Conhecimentos teórico-metodológicos sobre o ensino de inglês LE
- Conhecimento didático-pedagógico
- Conhecimento da língua inglesa propriamente dita
- Saberes das experiências anteriores como professor(a)
- Vivência em países de língua inglesa

## **QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

PARTE II – Formação discente e concepções teórico-metodológicas

**5. Na sua opinião, quais devem ser os objetivos do ensino de inglês na Universidade? \***

---

---

---

---

---

**6. Na sua experiência como professor(a) de disciplinas de língua inglesa da UAG, qual o perfil do aluno ingressante no curso de Letras? \***

---

---

---

---

---

**7. Que métodos ou metodologias são utilizados para o desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico e intermediário na sala de aula? Como isso contribui para a formação do futuro professor de inglês? \***

---

---

---

---

---

**8. Na sua opinião, qual deve ser o perfil desejável do futuro professor de inglês? Por quê? Que saberes o graduado deve ter construído para atuar como professor de inglês? \***

---

---

---

---

---

**9. Como se dá o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos graduandos em nível básico e intermediário? Como isso contribui para a formação do futuro professor de língua inglesa? \***

---

---

---

---

---

**10. Como o estudo da fonética e da fonologia contribui para a formação do futuro professor de língua inglesa? \***

---

---

---

---

---

**11. Quais as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das habilidades de comunicação com foco na gramática em uso? Como esse estudo contribui para a formação dos futuros professores de inglês? \***

---

---

---

---

---

**12. Quais as habilidades de comunicação em língua inglesa são enfocadas na(s) sua(s) disciplina(s) para o desenvolvimento dos níveis de proficiência dos graduandos? \***

---

---

---

---

---

**13. Nas ementas e objetivos das disciplinas de língua inglesa estão ausentes elementos relacionados a concepções teórico-metodológicas para o ensino do inglês, como língua estrangeira, como fundamento para a formação pedagógica do futuro professor de inglês. O que essa ausência indica? \***

---

---

---

---

---

**Espaço para comentários:**

---

---

---

---

---

## QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS/AS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS<sup>55</sup>

\* Required

1. Você está regular no curso de Letras? \*

- Sim  
 Não

2. Em qual período está cursando mais disciplinas? \*

- 1º  
 2º  
 3º  
 4º  
 5º  
 6º  
 7º  
 8º

3. Qual seu nível de proficiência em inglês? \*

- básico  
 intermediário  
 avançado

4. Cursa/cursou qual (is) disciplina(s) de língua inglesa? \*

- Língua Inglesa I  
 Língua Inglesa II  
 Língua Inglesa III  
 Língua Inglesa IV  
 Língua Inglesa V

---

<sup>54</sup> Questionário no modelo de impressão disponibilizado pelo Google convertido do formato PDF para WORD, a partir da ferramenta online <<https://smallpdf.com/pdf-to-word>>.

<sup>55</sup> Disponível em: <[https://docs.google.com/forms/d/1W-UtQa-bH32gf9cjd\\_jcye0Zf0AJEWWFwnTeW3cHkeE/edit](https://docs.google.com/forms/d/1W-UtQa-bH32gf9cjd_jcye0Zf0AJEWWFwnTeW3cHkeE/edit)>.

**5. Na sua opinião, que conhecimentos devem ser dominados pelo professor de inglês, no contexto da educação básica, o alvo da formação da Licenciatura em Letras? \***

	mais importante	importante	menos importante
metodologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pedagogia e didática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a língua inglesa propriamente dita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
experiência prática de sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cultura de países de língua inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**6. Na sua opinião, quais devem ser os objetivos do ensino de inglês na Universidade? \***

---

---

---

---

---

**7. Esses objetivos (da pergunta anterior) coincidem com o ensino em sala de aula? \***

---

---

---

---

---

**8. O perfil do professor de inglês que a universidade pretende formar está claro para você? Como? \***

---

---

---

---

---

**9. De que maneira, os conteúdos trabalhados nas disciplinas de língua inglesa se relacionam com a realidade que o futuro professor de inglês encontrará em sala de aula? \***

---

---

---

---

---

**10. Há preocupação, no processo formativo, em relacionar os conteúdos (teoria) com seu exercício futuro em uma sala de aula? \***

---

---

---

---

---

**11. Como você avalia as disciplinas de língua inglesa do curso e a articulação (progressão) entre elas ao longo dos semestres? Modificaria algo? \***

---

---

---

---

---

**Espaço para comentários:**

---

---

---

---

---