



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ALAN SILVA DAS VIRGENS

**(RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS GRADUANDOS EM LETRAS/INGLÊS: A
QUESTÃO DA FLUÊNCIA**

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2020

ALAN SILVA DAS VIRGENS

**(RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS GRADUANDOS EM LETRAS/INGLÊS: A
QUESTÃO DA FLUÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe – Ppgl/UFS, *Campus* São Cristóvão, como requisito oficial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos; vinculado à linha de pesquisa Linguagem: Identidade e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra.

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Virgens, Alan Silva das

V816r (Re)construção identitária dos graduandos em
letras/inglês : a questão da fluência ; orientador, Antônio
Ponciano Bezerra.– São Cristóvão, SE, 2020.

81 f. :il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal
de Sergipe, 2020.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Identidade. 3.
Professores – Formação. 4. Linguística. I. Bezerra, Antônio
Ponciano, orient. II. Título.

CDU 811.111

Dedico mais esta conquista aos meus pais;
Eliseu e Ivoneide, a minha base abaixo do nosso Deus, e a minha irmã.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pela oportunidade de chegar até aqui.

À minha família, pai, mãe e irmã. Sem vocês nada se concretizaria.

Aos meus amigos que acreditaram e me deram forças, em especial meu grande amigo Elder Pereira, grande pesquisador em formação.

Ao meu então orientador, Dr. Antônio Ponciano Bezerra que acreditou no meu trabalho e me recebeu de braços abertos para o desenvolvimento desta pesquisa.

À todas as pessoas de bem que conheci durante estes anos residindo na cidade de Aracaju/SE.

Aos meus amigos leais da minha cidade natal, Alagoinhas/BA.

Aos meus alunos, um grande abraço e obrigado pelo carinho!

Minha preciosa amiga Gilvânia, colega de sala nessa jornada sofrendo junto a mim, batalhadora, amiga, leal, uma amizade que levarei para a vida, um anjo na vida de qualquer pessoa!

Aos demais colegas de sala: Alessandra, Josefa, Alisson, Iris, Samuel que me apoiaram com belas palavras, e todos os colegas da Turma do Mestrado Acadêmico em Letras 2018.1 da Universidade Federal de Sergipe/UFS.

“Enfim, é a fala que faz evoluir a língua [...]”

(SAUSSURE, 2012, p. 51)

RESUMO

Esta pesquisa visa discutir questões acerca da identidade dos graduandos do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* São Cristóvão – SE. Levar-se-á em consideração as teorias sobre formação e reconstrução de várias identidades ao decorrer do tempo e das experiências vividas. Para isso nos apoiaremos em teóricos como por exemplo Stuart Hall (2006) que defende a hipótese de que todo indivíduo reconstrói e desenvolve outras identidades que se sustentam devido à determinada contextualização. A dificuldade encontrada destaca-se no obstáculo entre teorizar as identidades pessoais, linguísticas e profissionais, discutindo como o estudante organiza suas inúmeras personas em torno da formação de uma identidade docente. Esta pesquisa será composta por um *corpus* estruturado pelas respostas dos estudantes por meio da aplicação de um questionário em pesquisa de campo, pois para Lakatos e Marconi (2017) a pesquisa de campo “(...) é que se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema (...)” (p. 203). Por meio deste, concluímos que não há maior precisão em se discutir problemas e questões pessoais, se não por meio de relatos reais dos indivíduos. Esta pesquisa faz-se importante para um maior entendimento, em vias reais de uso e aprendizagem da língua inglesa, por nativos do português brasileiro, no âmbito acadêmico da graduação, percebendo a (re) construção da identidade de professores em formação, em relação aos processos de aprendizado de língua estrangeira. O que pode colaborar para que professores e alunos desenvolvam práticas saudáveis, auxiliando na construção de uma futura identidade docente. Considerando que o trabalho de um professor não se dá de um dia para o outro, mas é sim, fruto de um processo cronológico, que Stein (2013) caracteriza como de ampla complexidade, o objetivo desta pesquisa é compreender como se dá um possível processo de adaptação ou readaptação destes alunos, analisando as possíveis mudanças identitárias, (comportamento em sala de aula, objetivos traçados e desenvolvimento da autonomia), para se alcançar a desejada fluência no idioma para a prática docente, neste caso, o Inglês como Segunda Língua. Entretanto, se faz relevante a discussão acerca do material didático investigando o papel que ele ocupa na vida do professor, abrangendo ainda a área da linguística aplicada, por fazer relação as metodologias do ensino de línguas estrangeiras. O processo metodológico se iniciará pela escolha da turma que será do primeiro ou segundo período do curso, e a mesma turma será acompanhada até o final da escrita da dissertação. Como geralmente os cursos de *stricto sensu*, na categoria mestrado, apresentam duração de dois anos, as turmas escolhidas serão analisadas por, no mínimo, dois períodos, que será tempo suficiente para perceber os processos de evasão, no curso, desenvolvimento pessoal/profissional, conquistas e a identidade do docente, em relação ao tempo de curso. Do mesmo modo, os veteranos também serão entrevistados para que seja relatada a experiência de quem permaneceu até a fase final do curso. Assim, poderemos analisar, a fundo, quais os processos identificatórios que sofreram mudanças. Serão aplicados dois questionários com objetivos distintos para se obter os dados de forma mais precisa e fiel possível. Traremos também outros autores como Celani (2001) e Lima (2009) que teorizam e discorrem assuntos pedagógicos sobre a formação profissional do docente de língua estrangeira, para que possamos formar um arcabouço teórico resistente e forte a ponto de nos permitir a análise sucinta dos dados coletados.

Palavras-chave: Identidade. Formação docente. Habilidades linguísticas.

ABSTRACT

This research aims to discuss questions about the identity of graduating students of English at the Federal University of Sergipe, *Campus São Cristóvão - SE*. Theories about formation and reconstruction of various identities will be taken into account in the course of time and experiences. For this we will rely on theoreticians such as Stuart Hall (2006) who defends the hypothesis that everyone rebuilds and develops other identities that are sustained due to specific contexts. The difficulty found stands out in the obstacle between theorizing personal, linguistic and professional identities, discussing how the student organizes his/her numerous personas around the formation of a teaching identity. This research will be composed by a corpus structured by the students' answers through the application of a questionnaire in field research, because for Lakatos and Marconi (2017) the field research "... is used with the objective of information and / or knowledge about a problem (...)" (p. 203). Through this, we conclude that there is no greater precision in discussing problems and personal issues, if not through actual reports of individuals. This research is important for a better understanding, in real ways of using and learning English, by natives of Brazilian Portuguese, in the academic scope of the undergraduate, realizing the (re)construction of the identity of teachers in formation, in relation to the foreign language learning process. This can help teachers and students develop healthy practices, helping to build a future teaching identity. Considering that the work of a teacher does not happen from one day to another, but rather is the result of a chronological process, which Stein (2013) characterizes as of great complexity, the objective of this research is to understand how the behaviour in the classroom, goals and development of autonomy occur, in order to achieve the desired fluency in the language for the teaching practice, in this case, English as a Second Language. However, it is relevant to discuss the teaching material investigating the role that it occupies in the teacher's life, also covering the area of applied linguistics, as it relates the methodologies of foreign language teaching. The methodological process will start with the choice of the class that will be in the first or second period of the course, and the same class will be followed up until the end of the writing of this dissertation. As usually *stricto sensu* courses, in the master category, have a duration of two years, the chosen classes will be analysed for at least two periods, which will be enough time to understand the processes of avoidance, in the course, personal / professional development, achievements and the identity of the teacher, in relation to the time of the course. In the same way, veterans will also be interviewed so that the experience of those who remained until the final phase of the course is reported. Thus, we will be able to analyse, in depth, which identification processes have undergone changes. Two questionnaires with different objectives will be applied to obtain the data in a more precise and faithful way possible. We will also bring other authors such as Celani (2001) and Lima (2009) who theorize and discuss pedagogical subjects about the professional formation of the foreign language teacher, so that we can form a tough and strong theoretical framework to allow us to analyse the data collected.

Key words: Identity. Teaching formation. Linguistic abilities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS SOCIAIS	17
1.1 Formação, construção e reconstrução da identidade docente	20
1.2 Os múltiplos contextos identitários dos futuros docentes	24
1.3 Uma visão acerca do Estágio Supervisionado	27
2 SABERES DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	30
3 O MATERIAL DIDÁTICO E A LINGUÍSTICA APLICADA JUNTO AO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR.....	46
3.1 A posição assumida pelo material didático de Inglês	49
3.2 A formação de professores de Inglês e a UFS	51
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	52
4.1 Tipo de Pesquisa	52
4.2 Qualificação da Pesquisa	54
4.3 Aplicação de Questionários	54
5 ANÁLISE DE DADOS	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	75
Anexo 1	80
Anexo 2	81

INTRODUÇÃO

No séc. XX a linguística ganhou força recebendo status de ciência e, a partir disso, outras necessidades e metodologias foram surgindo. A preocupação de se estudar não apenas a língua *per si*, fez os estudos da ciência da língua e da linguagem entrar em um processo de evolução.

Baseados nos escritos de Ferdinand de Saussure (2012), podemos ressaltar que a língua faz parte da cultura das pessoas e além de ser algo adquirido, também pode ser considerada parte do comportamento humano que envolve sistemas de signos utilizados para se comunicar. A linguagem é sistemática e tem uma função social. Sem a linguagem, a sociedade provavelmente não existiria. Como todo processo de estudo, o aprendizado de uma L2 (Segunda Língua/Língua Estrangeira) envolve dedicação, prática e, o mais importante, a consciência do aprendiz.

Quando abordamos as questões de ensino de línguas, lembramos e temos a obrigação de distinguir as nomenclaturas que circundam estes processos. Os termos aquisição e aprendizagem andam sempre lado a lado, entretanto não são utilizados como sinônimos. Fazendo uma leve apresentação dos fatos voltados à L2, temos a aquisição como processos naturais de inserção do indivíduo na cultura e na língua alvo, enquanto a aprendizagem ao estudo consciente e regular da língua estrangeira. (ECKERT; FROSI, 2015)

Assim sendo, os conceitos de Segunda Língua e Língua Estrangeira, ligam-se às definições de aquisição e aprendizado, respectivamente. Em alguns momentos é possível encontrar autores que não diferenciam a aquisição ou aprendizado de língua estrangeira, abrangendo as especificidades em comum: falar e utilizar a língua alvo, porém, por se tratar de uma pesquisa acadêmica e que envolve indivíduos em formação, a nomenclatura que contorna a nossa pesquisa é o aprendizado de língua estrangeira.

A língua falada em uma sociedade é heterogênea por natureza, uma vez que reflete os movimentos históricos, sociais e culturais dos usuários a ela pertencentes, e, por isso, passa por constantes variações e mudanças. São estes alguns dos aspectos que justificam as mudanças e movimentações linguísticas. É a partir disto, que consideramos a vivacidade das línguas, considerando as regionalidades, se observarmos as variações diatópicas, por exemplo, dentro de um mesmo idioma.

Por variação linguística, entende-se as várias formas de falar o mesmo objeto, podendo apresentar alterações no campo sintático, semântico ou fonológico. Para isso, destacamos um exemplo citado por Bagno (2007, p.19) no qual ele reflete sobre o reconhecimento nos

Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto (1998) de que: “A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa”.

Quando falamos em mudança linguística, lembramos de Weinreich, Labov e Herzog (2006) quando eles dizem que a mudança linguística é vista como face sincrônica da variação, ou seja, é algo inevitável presente na dinâmica das línguas. Esta mesma dinâmica é explicada pelas questões variacionais que provam a vivacidade das línguas.

Falar sobre aprendizagem de língua estrangeira sem abordar as questões cognitivas da linguagem, é dissociar língua e mente, e, sabemos que o cérebro, mais especificamente o hemisfério esquerdo, é responsável, assim como a memória, pelos processos de aprendizagem, processamento, reprodução, pensamento, significação e elaboração da linguagem. De acordo com Porto (2018), a parte cognitiva da linguagem abrange, ainda, a atenção, a solução de conflitos, a própria percepção e decodificação dos signos linguísticos, assim como a memorização temporária ou permanente das estruturas sintáticas e lexicais.

Quando se fala em processos psicolinguísticos, estes debates devem estar presentes nas Universidades onde alunos aprendem uma língua estrangeira voltada para a futura docência. Isso não significa que os graduandos irão obrigatoriamente exercer a docência após a finalização do curso, mas ao menos nos momentos de estágios obrigatórios esses aprendizes irão transferir, por intermédio das aulas, as estruturas linguístico-comunicativas que aprenderam na Universidade.

Desse modo, levando em consideração os graduandos em cursos de Licenciatura em Língua Inglesa, o perfil/identidade do sujeito é um fator que tem o poder de auxiliar a definir o objetivo central da sua futura carreira, visto que o aprofundamento nos interesses de se aprender uma L2, incluindo os aspectos físicos (gramática) da língua, podem acarretar numa construção ou reconstrução de si, como aluno ou futuro docente. Analisar o perfil do indivíduo, nos primeiros contatos com o curso, pode não ser uma tarefa tão simples.

Assim como em todo percurso da vida, as pessoas evoluem, (re)construem suas identidades, adaptando-se, ao passar do tempo, àquilo que algumas situações lhes exigem adequar. Na vida acadêmica de um sujeito não acontece diferente, visto que: “Um estudante faz que se reconheça a sua competência mostrando socialmente que se tornou membro, isto é, que agora consegue categorizar o mundo da mesma forma que a comunidade universitária”. (COULON, 1995, p.103)

O que objetivamos aqui é uma análise linguística que une saberes de outras ciências enunciativas para tentar explicar os processos de aprendizagem de língua estrangeira pelo viés

social. A identidade, sua formação, reconstrução e/ou adaptação é a base dos nossos estudos para exemplificar o papel da conscientização, permeando até, de certo modo, pelos estudos psicossociais.

O que se considera identidade é o próprio discente e suas questões pessoais e interpessoais, em processos mutáveis, que seguirá os padrões daquilo que se deseja alcançar. Como visto na citação de Coulon (1995), há sempre um reconhecimento de si dentro de diferentes comunidades, no caso desta pesquisa a comunidade estudada pertence à categoria acadêmica.

Palfrey e Gasser (2011) defendem a existência de duas identidades. A primeira eles denominam de identidade *pessoal*, e a segunda de identidade *social*. Para exemplificar, os autores utilizam-se de metáforas para que tenhamos a possibilidade de compreender que as mudanças identitárias são reais e naturais no desenvolvimento de qualquer indivíduo. A primeira definição está ligada à unicidade que torna cada pessoa distinta das demais, e carrega consigo os traços de personalidade, por exemplo.

A segunda definição está ligada ao convívio social, comportamental e interativo, que, segundo os autores, são capazes de “moldar” a identidade, dando-lhes novos traços e aspectos. Estas definições caber-nos-ão analisar para que esta pesquisa siga em frente. De antemão, ousamos em sinalizar que tanto o pessoal quanto o social são indissociáveis para os estudos da identidade, sua formação e reformulação.

O desejo pela fluência em uma língua estrangeira é o tema desta pesquisa, relacionada à identidade do aluno, e todos os aspectos que giram em torno da construção da sua objetivação dentro do curso. Quando falamos em fluência, abrange-se também a aprendizagem das habilidades linguísticas existentes em todas as línguas. Porém, a realidade dos cursos de graduação em Inglês, devido às necessidades de disciplinas pedagógicas, linguísticas e literárias, não permitem que haja uma dedicação total no idioma em si. Portanto o aluno precisa conciliar os estudos de forma a criar uma dinamicidade eficaz.

E, além disso, deixaremos os próprios indivíduos que comporão o nosso *corpus* definir o que vem a ser a fluência considerando à sua própria realidade, numa forma a se manter certa veracidade de pesquisa. Assim sendo, crescemos do mesmo modo a necessidade do desenvolvimento da autonomia que se faz indispensável, visto que:

(...) o aprendiz autônomo é aquele que reflete criticamente sobre o próprio processo de aprendizagem, que traça objetivos, de acordo com suas necessidades, e assume a tarefa de decidir o que, como e quando estudar para alcançar os resultados desejados. (CRUZ, 2009, p. 60)

O processo do desenvolvimento de autonomia buscando a fluência no idioma, depende altamente dos anseios do graduando, e de sua expectativa sobre o futuro. E, segundo Paiva (2009, p. 35), o professor não é responsável pela desenvoltura autônoma dos seus alunos, porém, ele pode ajudar, na construção desta característica.

Partindo destas premissas, o presente trabalho visa o cumprimento de uma dissertação de mestrado, que abordará o tema identidade, profundamente com o foco nos graduandos do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Sergipe – UFS, na qual, pela pesquisa de campo fundamentada por questionários, será criado um acervo que será analisado, relacionando-o com a fundamentação teórica utilizada.

Prosseguindo assim a pesquisa, é sabido que todo ser humano passa por mudanças ao longo da vida, e o processo de amadurecimento se desenvolve de acordo com a exposição do sujeito às situações nas quais surjam as necessidades de autorreflexão.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 13)

Desse modo, é interessante compreender como o graduando em LE¹ se adapta e muda os seus conceitos no desenvolvimento do curso. Por se tratar de um curso de formação de professores, a todo tempo o aluno estará exposto às questões pessoais de si e do outro, visto que as relações interpessoais são completamente ativas:

E sabendo-se que autonomia não é uma habilidade inata, mas que ela pode ser desenvolvida, muitas pesquisas ainda precisam ser realizadas para que se possa investigar como os centros podem ajudar efetivamente na autonomia do aprendiz, uma vez que são muitas as variáveis que envolve o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. (CRUZ, 2009, p. 60).

A autonomia é, então, um processo a ser também desenvolvido, e como vimos na citação que antecede, não se trata de uma habilidade inata, logo, é um aspecto ensinável e instruído. Este será um dos pontos de discussão nos capítulos que seguem. Porém, de início ressaltamos que todos os professores deveriam orientar os seus aprendizes a desenvolverem certa autonomia para que os seus estudos avancem e que os próprios alunos sejam, da mesma forma que os seus professores, motivadores do seu sucesso.

¹Língua Estrangeira

A relevância desta pesquisa nasce quando é percebido até que ponto do aprendizado a autonomia é indispensável, e para que haja um maior entendimento em vias reais de uso e aprendizagem da língua inglesa por nativos do português brasileiro no âmbito acadêmico da graduação, perceber a (re) construção da identidade de professores em formação, em relação aos processos de aprendizagem de língua estrangeira, pode colaborar para que tanto os professores quanto os aprendizes desenvolvam práticas saudáveis, auxiliando na construção de uma futura identidade docente mais segura e confiante.

Assim, visa-se a um acréscimo referencial para o incentivo a pesquisas nesta área, para que cada vez mais o tema identidade/sucesso acadêmico seja abordado nas salas de aula das Universidades Brasileiras, fazendo com que os graduandos tenham, não só um autoconhecimento, mas também um embasamento teórico que ajude na compreensão das possíveis mudanças ocorridas, em si, ao decorrer do curso.

Para completar esta linha de raciocínio, salientamos um pensamento em forma de citação dos autores Palfrey e Gasser (2011), no qual eles teorizam que: “O fio comum entre as muitas teorias rivais da identidade é que as pessoas tendem a ter muitas autorrepresentações [sic] – níveis diferentes tanto das identidades pessoais quanto das sociais – que juntas formam sua identidade (p. 32)”. De forma resumida, a identidade de uma pessoa está sempre ligada a determinada representatividade de suas vivências.

Procura-se, através desta pesquisa, compreender como as possíveis mudanças identitárias são percebidas pelos próprios graduandos, e analisar como se dá o processo inicial de identificação, assim como a consolidação, ou não, dos objetivos relatados pelos veteranos que os levaram à escolha do curso. Logo, buscar-se-á entender como o graduando muda e/ou se adapta no decorrer do curso, considerando sua autonomia, desejos, realizações e possíveis frustrações.

Nessa linha de reflexão, emergem questionamentos sobre o objeto desta pesquisa: o que é preciso aprender enquanto aluno no curso de licenciatura em Letras/Inglês? Tentando assim perceber em que medida a graduação, no curso de licenciatura em Letras/Inglês, na UFS², tem possibilitado discutir a implicação e o papel ativo dos alunos, no processo de construção e reconstrução de sua identidade, causando novas formas de subjetividades.

Objetiva-se com este pensamento crítico, compreender como se dá o processo de adaptação ou readaptação de alunos, no curso de Licenciatura em Letras/Inglês, analisando as possíveis mudanças identitárias (comportamento em sala de aula, objetivos traçados e

²Universidade Federal de Sergipe

desenvolvimento da autonomia), para se alcançar a desejada fluência na língua estrangeira voltada para a prática docente, visando também o despertar para uma devida percepção e reconhecimento da responsabilidade social que todo professor leva consigo.

Buscar-se-á, do mesmo modo, identificar o processo de socialização vivenciado na formação inicial, nos primeiros anos de formação, no intuito de investigar a realidade social e limitações que possam interferir no aprendizado do professor em formação, descrevendo as possíveis mudanças identitárias (comportamento / autonomia / desenvolvimento / ações / amadurecimento) dos alunos em relação ao tempo de curso passando por uma análise do processo de formação vivido pelos graduandos, as convergências/divergências, entre suas expectativas, e os saberes desenvolvidos na formação que eles reconhecem e valorizam como essenciais para a prática profissional futura.

Muitas universidades brasileiras vêm especulando sobre a identidade dos alunos de letras, contextualizando o aprendizado de língua inglesa, com foco na futura docência, e:

Ao se questionar a formação do estudante de Língua Inglesa com suas vozes dissonantes, provenientes de experiências vividas, do outro (seus professores, dentre outras possibilidades), com valores, crenças, ideologias, culturas que permitem a tais sujeitos ver o mundo e os processos de ensino-aprendizagem em LE, de uma forma (geralmente behaviorista, com poucas alternativas) e não de outra, faz-se necessário discutir a questão da identidade, dos processos identificatórios, dos sujeitos em questão, na contemporaneidade. (MAZZA; ALVARES, 2011, p. 191)

As questões identitárias dos graduandos de Letras/Inglês têm recebido revelado e estudo devido à necessidade de estudos e pesquisas que possam auxiliar futuros alunos de graduação a se identificarem com o curso ou encontrar respostas para os seus questionamentos. O desenvolvimento de uma identidade “sadia”, madura e consciente/confiante, com certeza influenciará a futura docência desenvolvida pelo estudante de licenciatura. Vale lembrar também que dentro da identidade intitulada social, existem as expectativas, o que o outro espera de uma pessoa que se revela como (futuro) professor/a de língua inglesa. Visto que o social é formado pelas trocas de experiências, o que o outro pensa sobre nós pode e irá moldar a certo ponto as escolhas e os comportamentos.

E, segundo Santos (2016), a formação e a construção da identidade docente se constituem como um grande obstáculo para o desenvolvimento da educação em nosso país, visto que as práticas aprendidas pelos alunos de graduação serão, possivelmente, passadas para outros alunos. Assim sendo, faz-se importante a análise dos alunos da graduação ao fim do curso, quando estarão prontos para atuação docente.

Ademais, conforme Dubar (2003):

[...] a formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional. Quanto mais um indivíduo se identificar com uma ‘forma identitária’ coerente, mais dificuldade tem de mudar [...] (DUBAR, 2003, p. 51).

Por isso, este tema revela a conscientização por trás de qualquer formação, buscando o desenvolvimento do interesse em se estudar não somente a formação por conteúdo, mas também a formação por um ponto de vista humanitário, que considera todas as configurações que indiretamente ou diretamente venham a interferir de maneira positiva ou negativa na (re)formulação da identidade docente.

Assim sendo, é importante estudar como esta percepção, se existente, se faz presente. Uma vez que o trabalho de um professor não se dá de um dia para o outro, mas é sim, fruto de um processo cronológico que Stein (2013) caracteriza como de ampla complexidade. E, é exatamente lembrando deste contexto que nos comprometemos a discutir um pouco sobre as disciplinas de estágio supervisionado, justamente porque é neste momento, na maioria das vezes, que o graduando começa a ter contato com o ensino/aprendizado, porém assumindo a responsabilidade de ensinar.

O caminho trilhado para esta pesquisa discorre de maneira simples e sucinta. O que foi apresentado aqui, é uma espécie de resumo para que sirva de “convite” a um mergulho mais profundo no quesito identidade, formação e aprendizagem de língua estrangeira. Esta dissertação foi pensada de forma a contar com mais quatro capítulos que se dividem em: Capítulo 1: Formação docente e práticas sociais; neste iremos abordar a formação docente geral, assim como as práticas que devem ser aprendidas e aplicadas pelos professores nas salas de aula, falaremos também dos aspectos pessoais e obviamente das entrelinhas do que vem a ser identidade profissional, neste contexto docente.

No Capítulo de número 2, seremos mais específicos e abordamos o tema: Saberes do professor de língua Inglesa. Neste momento, daremos ênfase apenas à formação dos professores de língua inglesa, permeando e trazendo teorias que possam vir a explicar o tema desta dissertação. Falaremos dos graduandos de letras/Inglês de modo a visualizar os problemas, possíveis soluções e outros aspectos que podem passar despercebidos no dia a dia destes sujeitos. Aspectos estes, que podem ajudar numa compreensão mais fidedigna de si como profissional.

No capítulo de número 3, que nomeamos: O material didático e a linguística aplicada junto ao desenvolvimento das competências do professor; traz um arcabouço teórico sobre

práticas de ensino, e de que forma o material didático possa interferir positivamente ou não para uma boa execução das tarefas propostas.

O Capítulo de número 4, acarreta os aspectos metodológicos, e é desta forma que ele se denomina. Como o próprio nome se revela, traremos o referencial teórico a que nos apoiamos para dar veracidade à nossa pesquisa. Neste, explicaremos o passo a passo apresentando autores que justifiquem o(s) modelo(s) de abordagem(s) escolhida(s).

O Capítulo de número 5, será constituído pela análise de dados. Neste capítulo faremos a apresentação das respostas obtidas, analisadas e comentadas, para que assim cheguemos ao momento final desta dissertação, as considerações finais, que mostrarão os nossos resultados, nossas descobertas e porventura, abarcará do mesmo modo, as nossas indagações de modo a especular outras pesquisas ainda mais profundas.

1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS SOCIAIS

O primeiro capítulo desta dissertação tem como objetivo discutir o que muitas pessoas já teorizam, a identidade e formação docente. Porém, este servirá como uma introdução para o capítulo que segue, e que versará sobre os saberes e aspectos identitários do professor de língua inglesa, especificamente. Antes de tudo, faz-se necessário debater alguns aspectos em relação à construção ou reconstrução de uma identidade docente, e, mesmo sabendo que temos a possibilidade de sermos redundantes em alguns momentos, tentaremos ao máximo apresentar outras inquietações a serem consideradas.

Primeiramente iremos falar sobre alguns tópicos e nesta mesma perspectiva iremos dividir este capítulo. Abordaremos aqui aspectos da formação, no que tange a idealização dos cursos de graduação, e também discutiremos sobre a importância do estágio supervisionado como disciplina obrigatória para a concretização deste processo, não apenas considerando o aparato pedagógico, mas também motivacional.

Falar dos profissionais da educação sem permear sobre a sua formação é deixar de lado as bases de suas escolhas assim como as fundamentações processuais que lhes fizeram ser quem são, ou lhes serviram de inspiração. A construção do “ser docente” envolve questões simples e complexas, porém uma não sobrepõe a outra, elas se completam. E é a isto que nos propusemos, debater tais questões abordando fatores pessoais e sociais que permitam abranger as entrelinhas de todos este processo.

Nakano e Ancassuerd (2011) já debatem sobre isto e nos lembra da importância de trabalhar a historicidade demonstrando os esforços que proporcionam toda uma construção social. Desta forma é possível a criação de novas perspectivas. Não nos preencheremos com autobiografias, apesar desta ser uma exemplar forma de pesquisa narrada, entretanto, como trabalharemos com docentes em formação, a aplicação de questionários já suporta as nossas necessidades até então.

A linguagem é o meio ao qual buscaremos analisar os fatos adquiridos. É por ela que interpretaremos o discurso escrito dos informantes, em respostas aos questionários aplicados e deles tentaremos extrair e posicionar os questionamentos causados pela escrita desta dissertação. Por se tratar de uma escrita visando à conclusão de uma pós-graduação em Letras, temos a obrigação de exaltar a linguagem como meio interlocutor da pesquisa.

Damaceno (2013, p. 74) em sua tese de doutorado que aborda também análises com professores, discute os estudos identitários através da linguagem e nos relembra que:

O estudo das identidades não é algo novo na história das Ciências Humanas e Sociais. Essa temática tem interessado a vários pesquisadores do mundo inteiro, inclusive aos Linguistas, com distintos objetos de estudo, que investigam/analisa a formação das identidades e a fragmentação destas por meio a linguagem.

Ao destacar o interesse de vários estudiosos pelos estudos da identidade do sujeito, abrimos uma lacuna para defender o fato de não nos apoiarmos em um ou dois autores, mas sim, devido ao interesse de exaltar certa multidisciplinaridade, unir várias opiniões de pesquisadores de áreas distintas que registraram algum tipo de informação que veio a nos chamar atenção, trazendo a discussão para a formação da identidade de professores em formação.

Damaceno (2013) ainda nos gratifica com a afirmação de que “O sujeito se constitui pela diferença e multiplicidade de seus discursos” (p. 81), e é com esta genialidade comentada pela pesquisadora que focaremos no texto/resposta produzido/a pelos graduandos para justificar os nossos resultados.

A nossa ideia central é colher nas entrevistas minúsculas partículas que possam apresentar toda e qualquer ligação com o fato de se escolher ser professor. Vale lembrar que, por motivos sociais e econômicos, e pelo fato de os cursos de licenciatura terem uma maior facilidade de acesso, considerando uma união entre o social e o econômico, pode-se e é possível encontrar docentes em formação que não escolheram o curso por desejo e realização de um sonho.

O que pretendemos com esta pesquisa é criar lacunas para outras pesquisas sejam desenvolvidas, passando a considerar os graduandos que não escolheram ser professores, mas se tornaram, e não apenas romantizar sobre quem o sonhou. Pretende-se com esta perspectiva analisar quem é o professor na contemporaneidade, de onde ele vem, qual bagagem ele comporta, e, principalmente, como ele/a desenvolve as suas obrigações. E com isto, investigar pelo seu discurso o que o incentivou a seguir em frente na sua profissão, para que possamos montar um passo a passo de sua, neste caso, construção identitária.

Algo que precisa estar claro aqui, é a definição dos termos: construção e reconstrução. Para o primeiro, consideramos o profissional em formação que não escolheu ser professor, porém resistiu até a etapa final do curso. Com ele discutiremos e buscaremos analisar os porquês de sua jornada. Para o segundo termo, temos aquele que está no lugar escolhido e tem um lugar de fala próprio e se considera professor, ressaltando que em alguns casos este possa já lecionar.

Logo, o nosso interesse começa quando os relatos dos graduandos revelam as motivações que os trouxeram ao curso de Letras/Inglês, contudo, esperamos também saber que possa haver uma substituição entre motivação e opção. Pois, em alguns casos a lista de opções de curso é curta, devido à horários, trabalho, localidade dentre outros motivos. Este personagem em específico, é objeto chave para a obtenção das nossas respostas, pois dele/a teremos sanção de como a identidade docente foi de fato construída, mesmo que apenas nos momentos de cumprimento do estágio obrigatório.

Muitas são as influências em forma de *input* que o graduando recebe. Em sua maioria elas se originam em casa, quando os pais são professores e incentivam os filhos, ou, estes por vontade própria querem seguir os passos dos pais. Há também os que são influenciados pelos professores na educação básica, aqueles que todos em sua volta dizem que ele/a tem o dom por ser uma pessoa paciente e firme em suas decisões. Mas, ser professor é bem mais do que isso, há também aqueles que escolheram a profissão por afinidade com a matéria, ou aqueles que foram, por algum motivo, guiados e aprenderam a docência como qualquer outra habilidade.

Muitos são os modos que podem vir a influenciar, e isto é basicamente o interesse e base desta pesquisa uma vez que o próprio mercado de trabalho é causador das possíveis mudanças. Ao permear pelas entrevistas de emprego nas escolas, ou leitura de editais para concurso, é notório as exigências fundamentais que um professor deva apresentar. Como viemos relatando, as influências surgem de diferentes locais e em ocasiões específicas.

Pimenta e Anastasiou (2010), por exemplo, falam do modo como as mídias dominam pelo discurso a ideia de que as instituições para fins educativos preparam os jovens para o mercado de trabalho, exigindo novas competências, como a criatividade, o pensamento, a

iniciativa para soluções, ou o trabalho em equipe. Para as autoras estas exigências estão modificando “significativamente” a identidade deste trabalhador, e estão aí de forma implícita para determinar as habilidades e competências que um professor deve ter.

Todas estas competências são úteis e necessárias para um professor, e como visto acima, todas elas partem dos centros educacionais que são responsáveis por formar cidadãos profissionais. Em nosso enfoque, esta instituição educacional é a Universidade que pode ser pública ou privada.

Com isso, fica claro que um professor é possuidor de habilidades e tem toda responsabilidade de estar aberto socialmente, no sentido de colaborar na construção de uma atividade escolar melhor. Mas, para isso, é preciso saber fazer, pensar numa práxis coerente com a realidade de cada espaço escolar, e que envolva a família e comunidade.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA, 1999, p. 18)

Dessa forma fazemos uma ligação com o pensamento já apresentado por Nakano e Ancassuerd (2011) quando elas reforçam a importância da historicidade do sujeito e as narrativas que o circundam, do mesmo modo Pimenta (1999) já previa o mesmo recorte teórico que hoje, e mesmo após décadas, corrobora de forma tão contemporânea com a nossa pesquisa acrescentando ainda o contexto que aqui consideramos as situações nas quais determinadas atribuições são requisitadas.

Este é um levantamento que faremos mais adiante justamente pelo que já foi explanado anteriormente, numa tentativa de acrescentar aos estudos da formação docente uma variante que muitas pessoas possam não encontrar ligação com a formação identitária dos professores, o acesso ao curso. É com esta investigação que tentaremos fazer um link entre o curso ofertado (a licenciatura) e o valor cultural que este possa representar na característica socioeconômica.

Todos os cursos de modo geral, são sempre cheios de surpresas e expectativas. Contamos confiantemente com todo tipo de resposta que nos permita teorizar e explicar as questões que propúnhamos acima. A partir disso, construir narrativas e apontar o que poderia melhorar para que os rumos da educação no nosso país sejam sempre evolutivos.

1.1 Formação, construção e reconstrução da identidade docente

A identidade profissional do futuro professor passa por inúmeras mudanças e adaptações. A universidade é espaço fundamental neste processo por ser onde a maior parte da jornada acontece. Dentro do contexto de formação, construção e reconstrução de uma identidade profissional docente, abordaremos temas que acreditamos influenciar diretamente e que nem sempre obtêm consequências positivas.

Como já especulado na introdução desta pesquisa, Hall (2006) fala sobre as multifaces da identidade do ser humano, teorizando sobre o que podemos chamar aqui de personas. Em seus escritos vemos que ao longo da vida criamos várias identidades que se adaptam às nossas convivências interpessoais. No caso do professor em formação temos basicamente o mesmo processo, porém enfatizamos a Universidade como alicerce desta qualificação identitária, uma vez que:

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010, p. 105)

Sendo a área da educação o que aqui nos interessa, a universidade não será apenas o ambiente inspirador, mas também o local onde nossas pesquisas serão realizadas. O profissional em formação chega à universidade com várias demandas ou até mesmo com demandas distintas daquelas que o seu curso necessita. Logo, consideramos a universidade como escola, no sentido de aprendizagem e compartilhamento de conteúdo, mas também como “aparelho” de moldagem, justamente por trabalhar oferecendo modelos a serem seguidos.

Ao utilizar os termos “aparelho” de moldagem afirmando a presença de modelos a serem seguidos, é do nosso dever exemplificar com precisão a nossa idealização. Como veremos no capítulo de número 2, algumas vezes o futuro professor chega a universidade sem conhecimentos e/ou práticas de ensino, este então irá se adaptar e os professores lhe apresentaram modelos e teorias a serem seguidas, não imitadas. Este formato de *input* serve para que os professores em formação acrescentem ou modifiquem as suas posturas, no caso de lecionar ser o que eles exatamente querem.

Acreditamos que a sinceridade deva estar presente na sala de aula dos futuros professores. Ser professor é uma tarefa árdua e que exige além do físico o mental. Lembrando sempre que ao assumir as salas de aula, o professor é sempre referência para os alunos. Desta forma, todos estes debates e inquietações deviam se fazer mais presentes nos cursos de formação de professores. As descobertas nunca são suficientes e há sempre algo novo a se

descobrir. Muito melhor do que lidar com a frustração, é descobrir o quanto antes se é mesmo o caminho da docência que se deseja seguir.

É muito comum ouvirmos relatos de professores que afirmam terem sido escolhidos pela docência e não o sentido oposto. Acreditamos que o professor contemporâneo foi um pouco além desta romantização. O que nos propomos com esta pesquisa não é criticar os relatos passados de professores que amam o que fazem, mas sim mostrar aos novos professores em formação, que o nosso trabalho é árduo e a nossa formação é uma das responsáveis para que se alcance o sucesso profissional. Contudo, considerando todas essas temáticas, enriquecer ainda mais as práticas e executar com mais dedicação o que fazemos nas salas de aula diariamente.

A reconstrução da identidade docente é um dos aspectos que iremos voltar um pouco mais de atenção, e por isso, este será o primeiro aspecto que tentaremos identificar. O processo de reconstrução ocorre com os graduandos que já lecionam, estes que já exercem o papel de professor e passam por experiências extra-universidade, carregam consigo grande parte daquilo que nos interessa, uma possível re-moldagem de suas práticas de ensino. Que papel assumem nas escolas, na sociedade e em outras relações interpessoais:

O permanente movimento na sociedade humana implica o redimensionamento de papéis das agências ou instituições sociais e dos profissionais que as integram. Nesse contexto, a formação de professores passa por uma redefinição das competências e das principais funções a eles atribuídas. A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século. (FIGUEIREDO, 2011, p.141)

Daí, veem-nos à mente uma pequena manifestação que gira em torno destas possíveis demandas seculares que fazem parte do nosso trabalho. Os princípios básicos de ética e cidadania, o exercer de um papel que determinado contexto de uma sociedade lhe apresenta, a luta por uma mudança drástica a depender de onde o profissional seja enviado para dar aulas. Todas estas e outras situações contextuais irão modificar a identidade do profissional docente, e, desde já, é importante que a formação contemple as temáticas da realidade.

Salas de aula superlotadas e a falta de materiais, são os menores possíveis problemas que um professor possa vir a enfrentar. E é exatamente nestas perspectivas que os professores devem ser formados. A nossa ideia de formação da identidade docente não está voltada apenas para uma formação baseada em conteúdos e uma futura aplicabilidade de teorias aprendidas na

Universidade, mas também está voltada para debates político-sociais ligados à educação e que tomam o professor como objeto principal.

Não estamos querendo dizer que o professor seja ou deva ser formado para levar às suas costas todas as responsabilidades da escola. Mas, que dentro de possíveis problemas, este esteja pronto para seguir fazendo o seu trabalho de modo a lidar com obstáculos e apresente agilidade para exercer a sua função de ensinar, apresentando saberes políticos, pedagógicos, e não menos importante, éticos.

Considerando a multicontextualidade encontrada atualmente, Arruda (et al., 2015) diz que “devemos salientar que a identidade docente é uma construção progressiva e versátil que pode ser influenciada por diversos fatores, sejam estes de ordem pessoal e/ou sociocultural.” (p. 4). Assim, podemos concluir que estamos no caminho certo ao provocar determinadas indagações acerca desta temática.

É com esta afirmação que basearemos o desenvolver da nossa pesquisa. Identificar que fatores podem influenciar na escolha do curso, ou que situação levou o aluno até a Universidade. Ampliar os olhares para uma via *multi-* (cultural, social, econômica, etc.), no intuito de tecer comentários construtivos que possam dar início a outras modalidades, lugar de fala e visões direcionadas aos estudos da formação docente.

Redirecionando o foco para a Universidade, e aqui consideramos a generalidade ambiente/professor, não podemos deixar de falar o ‘papel’ que julgamos pertencer a esta união, além daquilo que ela mesma já pressupõe:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1999, p. 18)

A colocação de Pimenta (1999) já apresentava uma dinâmica futurista, pois se compararmos com Arruda (et al., 2015) podemos facilmente perceber semelhanças em suas proposições, talvez pelo fato de também “beberem da fonte” de Pimenta (1996), anos anteriores ao nosso supracitado, todavia, discutindo as mesmas temáticas referentes a professores e devidas peculiaridades do processo e formação da prática docente.

Concluindo este tópico e trazendo outros questionamentos, podemos certamente afirmar que, o processo de formação da identidade docente começa antes mesmo da Universidade. Compreender os traços sociais e culturais ajudam e muito nos estudos contemporâneos

referentes a este campo de estudo. Considerar, por fim, de modo positivo ou não, os papéis das instituições de ensino, assim como compreender os devidos papéis que os contribuintes, professores, reitores, colegas de sala, professores regentes responsáveis pelo estágio obtém, e que contribuem com a formação da identidade docente, momentânea ou continuada, dos formandos.

1.2 Os múltiplos contextos identitários dos futuros docentes

Como já mencionamos não romantizar os fatos, iremos propositalmente discutir problemáticas que muitas vezes são silenciadas e não tomamos ciência de seus acontecimentos. O objetivo desta pesquisa é repensar os estudos da identidade e formação docente por uma perspectiva talvez ainda não abordada. Muitas são as possibilidades de respostas que iremos adquirir do nosso corpus, e pelos mesmos motivos a nossa análise de dados será bastante construtiva.

O que chamamos de identidade momentânea, diz respeito aos alunos que não escolheram ou não desejam exercer a docência, mas optaram pelo curso de Letras visando, talvez, outra aplicabilidade com o diploma. Mas, uma vez que as disciplinas de estágio são uma obrigatoriedade do curso, é interessante saber como este se porta e no que se baseia a construção de uma identidade para aquele determinado fim. Ficaríamos muito felizes e satisfeitos se encontrássemos um informante com estas características, no interesse de desvendar, neste caso, os propósitos e maturidade profissional que esta pessoa possa desenvolver.

Mais uma vez é necessário ressaltar que não se objetiva por esta escrita apresentar críticas aos estudos presentes, mas sim abrir os horizontes de uma vasta área de suma importância. Tentar-se-á descobrir se alguns dos graduandos não escolheram a licenciatura voltada para a docência por um gesto de desejo e vontade própria, mesmo confiando plenamente que iremos encontrar este tipo de resposta em nosso questionário.

O que estamos tentando apresentar são alguns contextos que levaram à escolha do curso de letras/Inglês. Assim, considerar também que em todo caso os alunos terão que exercer a docência na disciplina de estágio supervisionado, e ao menos neste curto período de tempo consideraremos uma construção da identidade ou uma adaptação contextualizada que já nos guiará exatamente para o caminho e conclusão que pretendemos desde o início. Neste momento do curso, o graduando terá que desenvolver percepções direcionadas à aprendizagem de seus alunos.

Aprendizagem esta que está ligada a modelos teóricos e aprendidos nas salas de aula. Como os professores universitários sempre dialogam com os graduandos relatando suas experiências vividas, temos aí o contato primário, uma vez que:

A aprendizagem de uma língua é, pois, sinônimo de aprendizagem de hábitos na medida em que os alunos imitam os modelos oferecidos pelo professor. O ensino significa uma manipulação de comportamentos, um treinamento com passos previamente planejados. Nessa perspectiva, a relação professor/aluno caracteriza-se pela prevalência do comando do professor. (SOUZA, SOARES, 2012, p. 88)

Sendo assim, vamos ao que julgamos ser válido prestar devida atenção. Em primeiro lugar, podemos encontrar algum informante que não teve outras opções de curso se não a licenciatura, seja por motivos econômicos ou sociais. Temos ainda aqueles que possam apenas querer aprender uma língua estrangeira, no que tange ao cumprimento do título desta dissertação, e também devemos contar com aqueles que não passaram em outros cursos e buscam um certificado de nível superior como uma alternativa de mudança e ascensão social

Com estas informações, se encontradas, analisaremos como se deu a trajetória deste aluno e como ele incorporou o ser professor. Queremos, como proposto, caminhar por uma identidade fragmentada e pelas respostas escolhidas apresentar como se deu a formação docente e os aspectos que deram a sustentação à continuidade no curso, na esperança de encontrar resultados surpreendentes. Não estamos focando em criar novas teorias, mas como consequência, que os professores que formam professores possam acrescentar em suas metodologias as práticas do falar de si.

Falar da identidade sem falar de si, como num processo de autoanálise, além de ser basicamente impossível, não faz o menor sentido. A análise que buscamos estará relacionada a certa ativação da percepção e a utilização desta prática visando melhorias na educação. Acreditamos que mais feliz e verídico é o professor que escolheu o ser, ou aquele que aceitou aprender a ser. Se fizéssemos uma pequena investigação, seria fácil encontrar alunos que reclamam de professores mal-humorados e/ou indispostos, e que não apresentam a mínima vontade e paciência para ensinar. Talvez, se este profissional em questão tivesse se questionado com as observações que trouxemos até agora, algo poderia ter sido diferente.

É sempre bem-vindo exemplificar que estamos longe de aplicar julgamentos ou apontar quem deve ou não ser professor. Mas apenas despertar interesses que possam ajudar em pesquisas futuras para uma educação com maior qualidade, e obviamente uma realização profissional eficaz. O trabalho de um professor envolve muito além do transpor conhecimentos, é algo que se aprende por toda a jornada docente, o saber aprender.

Apostamos também naqueles professores em formação que escolheram estudar a licenciatura, talvez por ter afinidade com a língua, situação que já deixamos claro poder encontrar. Destes informantes iremos compreender do que eles sentem falta, o que eles julgam necessário como requisito para sua formação, um detalhe que faça a diferença, um incentivo, uma abordagem, uma metodologia, e deixamos em aberto para acolher e dissertar sobre possíveis respostas com diferentes perspectivas.

É do nosso interesse desvendar a diversidade do curso de Letras/Inglês, para que possamos compreender como o mercado profissional desta área em específico está se formando, podemos aqui mencionar vários aspectos a serem pesquisados considerando inúmeras teorias e olhares epistemológicos, mas de início, os estudos identitários nos é de compreensão satisfatória.

Em relação aos possíveis alunos que apenas desejam aprender o Inglês, ou estejam buscando certificação de nível superior, não importando a área de conhecimento, os relatos de como agiram ou agem na disciplina de estágio poderão responder inúmeros, se não todos, os nossos questionamentos. Se conseguirmos captar, pelas respostas dos questionários, algum tipo de influência positiva e que possamos provar a ligação disto com a escolha e desenvolvimento das habilidades, teremos discussões que deverão ser analisadas e debatidas em outras pesquisas mais profundas, porque:

(...) entendemos que falar sobre a identidade profissional do professor é uma tarefa que se mostra mais complexa por não se restringir apenas ao âmbito da formação acadêmica. Ela é também construída ao longo da prática profissional e permeada por influências de familiares, pelas relações interpessoais, por questões culturais, étnicas, papéis sociais e ideologias presentes no contexto em que os professores estão inseridos. (ARRUDA et al., 2015, p. 4)

As autoras completam ainda que, de tal forma “também é preciso considerar uma conjuntura mais ampla, ou seja, ao se pensar as identidades profissionais dos professores inseridos em sistemas educacionais, há outras variáveis que envolvem a identidade profissional dos professores” (p. 4). Com isso percebemos que não somente devemos considerar situações prévias que possam influenciar as suas escolhas, mas também que há uma certa moldagem devido às atribuições que lhes são dadas. Isto, ao nosso ver, compreende como o professor estagiário é recebido nas escolas pelos professores veteranos, pela coordenação, equipe escolar no geral e alunos.

É sabido que o trabalho do estagiário começa quando ele estuda teorias e discute em sala de aula, mas é quando ele entra na escola e tem o primeiro contato com a equipe, que tudo

parece encontrar o seu devido lugar. As apresentações, a boa receptividade ou não, os serviços prestados, a atenção, são apenas alguns dos vários aspectos que podemos encontrar. Logo, é sempre de bom grado se discutir politicamente, principalmente sobre a atualidade das escolas públicas, a realidade que muitas vezes iremos encontrar.

Todos temos consciência de que a educação no Brasil ainda passa por algumas dificuldades, sendo assim, o que se espera de um professor estagiário é colaboração e respeito, procurando sempre melhorias com críticas construtivas, respeitando o espaço de professores que enfrentam aquela realidade há anos. E já que demos início as falas sobre o estágio supervisionado e o papel dos estagiários, selecionaremos uma seção para seu melhor esclarecimento.

1.3 Uma visão acerca do Estágio Supervisionado

O estágio é uma atividade pedagógica que visa o contato com a prática funcional para o exercício do trabalho docente. Tomando como base teórica para a formulação deste argumento, trago o segundo capítulo do livro: “Estágio e Docência”, de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2009), intitulado: Estágio e construção da identidade profissional docente, no qual destaco da página de número 67, a seguinte passagem: “O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade, ajudam a construir a identidade docente”.

É preciso também, entender sobre teoria e prática. Para isso Pimenta e Lima (2009, p.41-42) afirmam que [...] a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação. [...] A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições.

Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. Kleiman (2001) já discutia sobre os processos interativos dentro das salas de aula, destacando a sua devida importância por possibilitar que o professor em formação discuta sua própria prática de ensino.

Nakano e Ancassuerd (2011) apostam na formação de um professor-pesquisador que é capaz de unir os atores/sujeitos da cidade, comunidade, sala de aula e seus entornos, considerando vários aspectos para se trabalhar à aplicabilidade da prática docente. As autoras criticam ainda o modo como se pensava o estágio supervisionado entre os anos de 1974 e 1991, por dividir de forma sistemática a disciplina entre observação, participação e regência.

O que presamos atualmente, é a importância das disciplinas de estágio, principalmente no curso de Letras/Inglês, como norteadora e base inicial da construção da identidade docente. Pretende-se investigar como o docente em formação se apropria das teorias estudadas, aplica em sala de aula, constrói e reconstrói a regência num processo mútuo de ensino/aprendizagem considerando como atores o formando, o professor universitário e os alunos da escola que recebe o professor estagiário.

O momento mais importante da graduação em questão, aos nossos olhos, é basicamente quando o graduando exerce e pratica ao transferir o conteúdo adquirido. Damos muita ênfase ao estágio justamente pela responsabilidade abarcada, não só pelo profissional em formação, que terá a oportunidade de vivenciar e ao mesmo tempo aprender aquilo que ele/a será requisitado a apresentar futuramente, mas também devemos salientar a responsabilidade que o professor universitário carrega ao assumir turmas de estágio.

Como já visto em outros momentos, o professor que forma professores é, muitas vezes, o primeiro “modelo” profissional que os graduandos irão tomar como base. E é daí que a responsabilidade toma partida. O professor tem um papel maior do que pensamos, formar professores não é uma atividade simples, existem inúmeras teorias complexas que devem se encadear para resultar num docente preparado para ser inserido no mercado de trabalho.

O caso dos professores universitários não fará parte das nossas preocupações neste momento, mas, deixamos em destaque outro ponto chave para investigar. Completando esta linha de raciocínio, Filho, Lopes, Cavalcante (2011) trazem de forma sucinta o que viemos até aqui dissertando:

As mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro dos últimos anos têm provocado elevações consideráveis em todos os níveis de ensino. Destacam-se nessa elevação os cursos de licenciaturas nas diversas áreas de conhecimento. Esse cenário exige novos parâmetros de formação docente, o que implica, necessariamente, uma atenção especial ao estágio supervisionado, que não pode limitar-se à simples presença do estagiário numa sala de aula da escola, numa atividade quase isolada. Ao contrário, é preciso que o estágio proporcione ao graduando uma rica vivência no cotidiano da escola numa interação dialética com a universidade. (FILHO; LOPES; CAVALCANTE, 2011, p. 135)

Temos como expectativa o estágio como principal momento de descoberta por parte dos graduandos. Contudo, abrimos mais uma lacuna que não poderemos cobrir em sua totalidade.

Averiguar e acompanhar as estruturas e comportamento do graduando enquanto este exerce o que o estágio requisita. Trabalhar com as Narrativas de Estágio seria de grandiosa inspiração para que pudéssemos levantar hipóteses acerca das responsabilidades e experiências. Algumas universidades adotam a prática de narrar as experiências um para o outro, formando uma grande rede de compartilhamento.

Montar um *corpus* futuramente com estas narrativas de estágio, abarcaria em resultados que apostamos darem conta das conclusões que aqui desejamos, porém, não esquecendo de compor a união com os questionamentos apresentados. Apostaríamos em Narrativas que sustentassem a opinião, a realidade, ou até mesmo desabafo dos graduandos, de tal forma que se pudesse captar, através da escrita, sentimentos que fortaleça e/ou sustentem devidas explicações para fatos que possam ou não se desencadear.

Este propósito serve para além de enriquecer as aulas dentro das universidades, funcionar como terapia por compartilhamento. Um momento de diálogos entre docentes em formação, que debatem, e juntos procuram soluções para qualquer problema que possa aparecer. Acreditamos que este compartilhamento seja importante também para os professores, uma vez que estes podem perceber o nível de satisfação ou frustração dos alunos, interferindo positivamente onde seja possível.

A riqueza de se ouvir experiências vividas por outras pessoas está no fato de podermos nos encontrar no outro, que é também um pouco de nós e, a partir disso, apreendermos formas de viver muito semelhantes, apesar de vividas por pessoas diferentes. Contudo, há que se perguntar ainda: qual é então o devido lugar teórico-metodológico de nossas experiências? É “história de vida”? Ou “autobiografia”? (SILVA, 2003, p.21)

Não sabemos, ou temos critérios para posicionar o lugar das Narrativas de Estágio, apenas acreditamos que esta é uma prática simples, sem custos, e que apresenta ganhos imensuráveis. Como já dissemos em outros momentos desta dissertação, a interação é sempre fator crucial para resolver determinados dilemas. Seria esta uma abertura para novas perspectivas que possam colaborar a preencher lacunas ainda não definidas. A ligação que pode surgir entre os graduandos que por ventura se identifiquem uns nos outros, pode e será também influência para formação da identidade docente.

Segundo Pimenta (2009) a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, traduz-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das

situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

É possível concluir que, as observações de estágio nos levam a criar metas para uma prática docente compromissada, permeada de valores, e que o curso de licenciatura propicia este contato. O estágio contribui de forma significativa para a formação profissional, visto que proporciona oportunidade de viver a sala de aula, perceber as dificuldades e os desafios a enfrentar, mas também perceber que é possível ser agentes de mudança acreditando que é através dos diálogos que podemos influenciar de forma significativa na vida dos estudantes.

Os momentos de socialização das experiências entre colegas de curso são de grande importância justamente por proporcionar a oportunidade de compartilhar das experiências, o que ajuda a refletir sobre o trabalho realizado e sobre o que iremos realizar. O estágio prepara o estudante para o mundo, e mesmo que em pequenos percentuais, toda a realidade que o estagiário pode observar, é uma realidade que ele encontrará longe for. É no momento de estágio que o estudante precisa aprender a contornar as situações, muito mais que aprender a passar uma atividade ele precisa fazer com que essa atividade transforme a vida do seu aluno.

Ser professor em formação é uma grande responsabilidade e demanda um entrega total nessa vivência. O tempo formativo do professor é o momento que ele está se descobrindo como profissional da área e está se decidindo sobre seu campo de atuação. Um bom professor é aquele que tem um papel fundamental na vida do seu aluno, é aquele que marca sua vida não apenas com conteúdo, mas com tudo o que está sendo construído.

O professor nunca deixa de ser um professor em formação, isto porque parte do que ele é em sua carreira nunca perde a essência do que foi adquirido no seu processo de formação que é a capacidade de ser um eterno pesquisador. Nenhuma prática se mantém a mesma principalmente porque quando tratamos de ensino e aprendizagem, existe uma pluralidade de comportamentos e de identidades que o professor perpassa durante suas jornadas. O professor não é aquele que se modifica para se aperfeiçoar a cada dia, é também aquele que muda pelo outro, pelas necessidades encontradas, e pela demanda exigida, num processo que perdas não são encontradas. Há, apenas, crescimento e desenvolvimento profissional.

2 SABERES DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Muitas são as questões sobre os saberes do professor de Língua Inglesa, assim como as discussões que envolvem todos os processos de sua formação. A identidade docente é sempre discutida, e há inúmeros levantamentos teóricos que discorrem sobre o tema, apresentando métodos que se aplicam aos cursos de formação de professores. Atentar-nos-emos neste capítulo a fragmentar aspectos da formação do professor de Inglês como Língua Estrangeira (LE).

O teor desta pesquisa aborda a formação do professor de língua Inglesa em específico, uma vez que são estes os informantes para a formação do nosso *corpus*. É com suas respostas aos questionários aplicados, que apresentaremos um diálogo juntamente com os teóricos apresentados ao longo da pesquisa, para que resultados sejam alcançados no intuito de explicar as especulações as quais, propomo-nos a descrever.

Quando se fala em línguas, é indissociável a ligação com as habilidades linguísticas que se fazem presentes quando determinada pessoa se reconhece como professor(a) de Inglês, e é com base nisso que discutiremos na análise de dados o que vem a ser a fluência, baseado em relatos dos próprios investigados e como eles se justificam perante as informações que estão disponíveis sobre os níveis de Inglês em conhecimento mundial.

Falando em níveis de Inglês, porém a nível nacional, precisamos abordar as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), uma vez que os professores em formação estão sendo preparados para atuarem, mesmo que apenas durante os estágios obrigatórios, nas escolas regulares de ensino. A intenção desta pesquisa dá-se também ao fato de a LDB apresentar a obrigatoriedade do ensino de Inglês no Ensino Fundamental II e Médio.

No ano de 2017 a Lei de Nº 13.415³ foi sancionada alterando a Lei de Nº 9.394 de 1996, responsável por reger os parâmetros e diretrizes da Educação Nacional, acrescentando-a os Artigos: 26º e 35º-A, que falam sobre a necessidade e obrigatoriedade da Língua Inglesa. Lê-se:

Art 26º, § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Art 35º-A, § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

³http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3

Assim, a Licenciatura em Língua Inglesa será o parâmetro discutido, uma vez que é este profissional que se prepara para cumprir as obrigatoriedades da LDB para com a Língua Inglesa, e para que tenhamos a possibilidade de executar os processos com mais precisão, investigaremos os alunos deste curso na Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão. O aluno em formação terá que, além de desenvolver ou refazer a sua identidade docente, aperfeiçoar as técnicas para desempenhar e acrescer um novo idioma que até então pode não lhe ser rotineiro, além de preparar a si mesmo para a transferência destes conhecimentos para os futuros alunos.

De acordo com Almeida Filho (2011) “por ensinador de línguas entendemos o professor de língua em uso ou de linguagem socialmente situada” (p. 114). É sabido que ao assumir uma posição de professor de determinada língua estrangeira, o profissional em formação precisa desenvolver habilidades extra pedagógicas para a assimilação e transposição da LE. Ainda, Almeida Filho (2011) preza que para se alcançar um paradigma reflexivista e se enquadrar como um professor contemporâneo, o docente em formação precisa se tornar um ser pensante de si e do outro, assim como desenvolver a capacidade de compreender-se e apresentar uma melhora gradativa.

Posto que este capítulo tem por objetivo versar sobre os saberes do professor de Língua Inglesa, questões identitárias, como sugere o título da pesquisa, foram já trabalhadas no capítulo anterior, neste seguimento daremos foco a moldagem do professor de Inglês. Diligenciaremos então, despertar as ações pedagógicas que um futuro professor de Inglês adquire na sua formação, exercita, vivencia e descobre o que é significativo assimilar para atingir o seu objetivo.

Vale evocar que, nem sempre o profissional formado segue a vida docente, todavia, consideraremos neste contexto o que obtivermos como resultado após aplicação dos questionários. As especulações levantadas serão debatidas no capítulo sobre a análise de dados. Os anseios e experiências que alguns dos graduandos possam estar ou já ter vivenciado, servirá de apoio para as nossas conclusões. Esperamos ao máximo respostas diferenciadas e surpreendentes para que este seja apenas o início de uma pesquisa que saliente outras possibilidades e alternativas de inquirição.

Ainda usufruindo da fonte de Almeida Filho (2011), grande autor que aqui nos interessa por enfatizar justamente práticas que ele chama de “cinco competências” voltadas aos professores de Inglês como LE, são elas: *Espontânea ou Implícita*, que está relacionada à nossa prática internalizada de ensino; a *Linguístico-comunicativa*, que se refere ao uso da língua no processo de ensino por parte dos professores; a *Competência Teórica*, que está altamente

referente aos autores e estudos que subsidiaram a formação docente; a *Competência Aplicada ou Sintetizada*, que abrange a renovação dos atos e a possibilidade de aplicar práticas diferentes, que gradualmente substitui a implícita; e a *Profissional*, uma competência macro funcional que reconhece a importância de todas as outras em direção a um crescimento profissional.

Todas estas competências são de suma importância para os professores de LE, contudo, precisamos compreender também de que forma este profissional está sendo formado. Logo, todas as especificidades acima valem da universidade para o aluno (futuro professor), assim como deste futuro docente para os seus alunos, pois carecemos alimentar a ideia de que alguns formandos já atuam como docente ou já possuíram algum tipo de experiência, por mínima que seja.

Como sabemos, as disciplinas de Estágio Supervisionado são obrigatórias nas Licenciaturas, e é através dela que o aluno em questão começa a ter contato e aperfeiçoa suas práticas de ensino; ou cria uma prática, no caso de alunos que nunca tiveram experiências com o ensino. Visando que o estágio versará sobre a disciplina de Inglês, é de nosso interesse discutir como e quando o graduando desenvolve as competências para lecionar o idioma tendo consciência de suas responsabilidades.

Complementando estas observações, Brown (2002, p. 11) *Apud* Abrahão (2011, p. 159), fala que a/as abordagem(s), é/são um conjunto de técnicas e estratégias que possibilita(m) que os professores percebam a necessidade dos alunos e os trate com técnicas pedagógicas de sucesso, algo que se modifica junto com a experiência de ensinar e aprender. Sendo assim, a prática de ensino é sempre ligada a um aprendizado por *feedback*.

Abrahão (2001, p. 162) ainda dispõe que:

(...) o profissional necessita, antes de tudo, ser adequadamente formado para essa nova realidade, o que aumenta também a nossa responsabilidade enquanto formadores de professores. Esse profissional necessita, além de um nível de competência linguístico-comunicativa elevado e de uma base teórico-prática que ofereça um repertório para as suas ações futuras, ser iniciado em uma prática reflexiva que possibilite que ele faça opções metodológicas adequadas para um dado contexto, avalie as ações desempenhadas, buscando compreender suas origens e consequências, e faça as adequações necessárias para atingir os objetivos estabelecidos pelos integrantes do contexto de ensino.

Por nível de linguístico-competência elevado, focamos no que vem a ser a fluência em determinado idioma. Esta será definida pelas informações dadas pelo próprio aluno para que não haja nenhum tipo de manipulação nas respostas. Entretanto, quando se fala em ensino e aprendizado de Língua Inglesa, a Universidade de Cambridge, no Reino Unido, é referência

mundial e, junto com ela o Conselho Europeu que fazem uso da *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR)⁴. É por este modelo que apresentaremos um padrão de nível linguístico requerido pelos falantes do Inglês.

Com base no site oficial da União, (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>), há seis níveis para as línguas estrangeiras, são eles: A1 e A2 que classificam o falante como básico; B1 e B2 no qual o indivíduo é classificado como falante independente e, C1 e C2 que lhes dá o título de falante proficiente. De acordo com a CEFR, é proficiente o indivíduo que possui a habilidade de falar em situações complexas fluentemente, apresentando altos níveis de conhecimento de estrutura, oralidade, compreensão e sintetização.

Uma vez que a pesquisa considera alunos em meios acadêmicos de formação que estão desenvolvendo uma ou demais identidades, sejam elas a docente, a falante de língua estrangeira, a pedagógica, dentre outras, alguns cuidados devem ser tomados para que não se debrucem as responsabilidades apenas no docente em formação, mas também nos professores universitários que neste contexto são influenciadores diretos que do mesmo modo apresentam objetivos e comprometeros. A responsabilidade social é mútua, mesmo sabendo que o anseio maior deve ou deveria ser oriundo dos alunos.

Os professores universitários são vistos como os portadores do saber. Nestes casos, não temos apenas o processo de ensino e aprendizagem, mas também processos implícitos de inspiração. Cada professor carrega consigo, além dos conteúdos que farão dos indivíduos professores, suas vivências que são compartilhadas no intuito de apresentar a realidade. Nada deve ser fantasiado. É importante que os graduandos tenham total percepção da realidade que irão encontrar ao se formarem docentes e exercerem a profissão.

Seguir a literatura existente sobre métodos e metodologias, serve de estímulo para que mais se pesquise sobre esta área de estudos, mas, se pensarmos como Maia (2012), compreenderemos como as “atualizações” são interessantes, justamente por apresentar a sua crítica autoexplicativa que insere a importância não só de acompanhar tendências pedagógicas, mas também de parâmetros linguísticos globais e contemporâneos:

É necessário que graduandos do curso de Letras – Inglês considerem que a linguagem globalizada se constitui numa peça fundamental, que precisa participar inteiramente de certas competências e habilidades, necessárias na sociedade da informação, sabendo conviver com o ritmo acelerado de constantes mudanças em busca de novas análises, reflexões e críticas, e, principalmente, saber aprender a aprender. (MAIA, 2012, p. 7)

⁴Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação.

Quando Maia (2012) menciona o ato de aprender a aprender, apesar de soar redundante, atinge com clareza o que viemos debatendo até então. Faz parte da nova identidade o ato de aprender ou reaprender práticas, construir saberes, discutir e refletir sobre as suas ideologias. Ser professor é ainda ser aluno, ter sempre em mente que é possível adquirir novas informações a todo instante, e que a pesquisa norteará as suas expectativas.

Algo que devemos pensar é sobre o ambiente em que o futuro professor se encontra, neste caso a universidade. Mas não é apenas de um espaço físico que falamos aqui, uma vez que há também os cursos de Educação a Distância ou Semipresencial. É sim, de nosso interesse debater sobre o ambiente pedagógico destacando, por exemplo, a grade curricular do curso e a divisão de horários que devem ser mesclados junto com tantas outras atividades.

A realidade não é nada digna de certa “romantização”. A maioria dos professores em formação necessitam trabalhar, se deslocar de uma cidade à outra dentre outros fatores socioeconômicos que possam interferir ou prejudicar o aprendizado. Sabendo disto, o graduando em Letras-Inglês transporta uma responsabilidade social que desabrocha logo ao entrar no curso.

Não queremos aqui dizer que outras licenciaturas não exijam esforços tanto quanto Letras-Inglês, mas damos devida ênfase por dois motivos: o primeiro se resume ao fato de o Inglês ser a língua do século, e o segundo se justifica pelo recorte teórico-metodológico que sustenta esta pesquisa, afinal, ser professor de uma língua global e de fundamental importância em vários aspectos não somente sociais, mas também econômicos, é estar numa posição que merece destaque e dedicação.

Voltando aos escritos de Abrahão (2011) quando a autora fala sobre a competência linguístico-comunicativa, traz também outros questionamentos para se debruçar no que mencionamos acima, que se resume em saber quem é o graduando em Inglês, do que este aluno precisa, o que objetiva, e tentar mesclar as suas indagações para que esta pesquisa seja mais uma união à literatura existente e dê espaço para mais pessoas se fazerem os mesmos questionamentos:

Que medidas tomar para que o nosso aluno saia do curso de Letras com um nível de competência linguístico-comunicativa adequado para atuar de forma autônoma na sala de aula? Que nível seria esse? Seria necessário alterar a carga horária da disciplina de língua inglesa? As metodologias? Estimular as práticas autônomas? Partir para a licenciatura plena? (ABRAHÃO, 2011, P.165)

Partindo da citação acima, concluímos que a identidade que o professor de língua inglesa precisa criar ou reconstruir, é voltada para a percepção da aprendizagem do idioma,

assim como a obtenção dos requisitos mínimos, linguisticamente falando, que visa a uma futura transferência por intermédio da docência. Porto (2018) diz que: “A aprendizagem acontece quando habilidades são automatizadas” (p. 23). Logo, este aprende ‘a’ e ‘para’ ensinar. Ou seja, trata-se então do aprendizado de uma língua estrangeira com interesses de difundir o conhecimento. Assim sendo, o foco dado ao aprendizado por parte do graduando deve ser propositalmente diferenciado e autônomo.

Discutir amplamente a grade dos cursos de Letras/Inglês atualmente, é visar melhorias para o que se pensa estar defasado. Quando se cria uma melhoria para um professor ser altamente formado, está se pensando no que o mesmo fará no futuro, com a perspectiva de que este seja então autônomo, metodológico, compreensivo e que se apresente hábil a lidar com possíveis eventualidades, utilizando-se de uma ou demais metodologias.

Assim como Almeida Filho (2011) discute metodologias e abordagens, Figueiredo e Oliveira (2012) tratam do mesmo assunto para o ensino e aprendizagem de uma L2/LE, e as dividem em três grupos: *As Abordagens tradicionais*, *as Abordagens alternativas* e *as Metodologias comunicativas*. No primeiro exemplo como **Abordagens tradicionais** temos o Método de Gramática e Tradução, que prepara os alunos apenas para a leitura de textos literários uma vez que as aulas são ministradas na L1 com lista de vocabulário bilíngue; o Método Direto se qualifica pelo ensino da L2/LE sem a utilização da L1 para que o processo seja o mais natural possível; e o Audiolingual prioriza-se a língua oral, e a escrita vira apenas um apoio para a repetição das estruturas linguísticas.

Nas **Abordagens alternativas** temos a Resposta física total, no qual o professor pouco fala, e quando fala é na língua alvo, com indicações de comandos e os alunos respondem com ações, apresenta também a ressalva gestual; o Método silencioso, no qual o professor incentiva o aluno a utilizar o seu potencial, de forma que apenas o aluno fale, tonando-se mais autônomo e responsável pelo seu processo de aprendizagem; na Sugestopédia lidamos com o relaxamento do aluno para que seja facilitado o recebimento de informações nos níveis do consciente e do inconsciente, trabalhando com a sugestão de quebra de barreiras que os alunos possam apresentar; e na Aprendizagem comunitária de línguas, é comum a aprendizagem por aconselhamento, no qual professores e alunos se reúnem como em um grupo de terapia utilizando-se da tradução para a L2/LE como modo de relatar e discutir seus valores.

Nas **Metodologias comunicativas**, temos a Abordagem Natural, onde se segue os princípios do Método direto, porém distingue os conceitos de aquisição e aprendizagem (como já vimos na introdução), assim como o reconhecimento de um tutor da produção linguística, principalmente nos ambientes formais, (Input); a Abordagem comunicativa valoriza-se a língua

alvo como objeto de estudo e ferramenta para a comunicação, trabalha todos os componentes para uma competência comunicativa baseada na realidade; a Abordagem baseada em tarefas foca o desenvolvimento da comunicação, em contexto natural, real, no qual o aluno executa tarefas pedidas pelo professor; e a última abordagem destas categorias metodológicas, a Colaborativa, o aluno é responsável pelo aprendizado, resume-se no aprendizado em conjunto, alunos se unem para um bem comum.

Os ensinamentos acima fazem, ou deveriam fazer parte, da carreira de todos os professores em formação, entretanto, como algumas metodologias dispõem de tendências comunicativas, estas nos cobrem no que tange ao aprendizado voltado para o ensino da língua inglesa. O que nos cabe analisar é se estas, ou outras metodologias são discutidas em sala de aula, e com isso, mais uma vez frisamos a importância das respostas propostas nos questionários.

O intuito deste capítulo é apresentar metodologias já conhecidas, assim como novas tendências para que se possa proporcionar discussões considerando o professor de LE e sua formação. Como já citado nos parágrafos anteriores, devemos cada vez mais incentivar o aluno autônomo para que este seja um traço levado às salas de aula de algum modo. Um professor autônomo, educa alunos autônomos. Não desprezamos aqui a importância de os professores estarem em sala de aula, mas que este seja preparado para apresentar maneiras de os alunos aprenderem em sua ausência. Principalmente uma disciplina como a língua inglesa, que necessita de práticas diárias em prol do aperfeiçoamento linguístico.

A autonomia por parte dos alunos deve ser incentivada pelos professores, lembrando que o teor deste recorte representa o ensino superior, logo, os professores que formam outros professores devem do mesmo modo que os alunos, atualizar as suas práticas acompanhando assim os processos de globalização que são influência contínua no aprendizado do que quer que seja.

Para isso Almeida Filho (2011) traz ainda, como sua verdade, a proposição de que os estudantes de línguas aprendem melhor se houver o incentivo dos professores ao sugerir técnicas variadas, fazendo com que ampliem suas práticas que por vez irá ajudar, talvez, na compreensão das estruturas, percebendo psicologicamente o nível de desestrangeirização e reconhecimento na língua.

Algo que pode interferir bastante neste processo é o fato de o aluno começar a reconhecer ou assumir a sua responsabilidade. É sabido que os alunos carregam consigo uma titulação empírica e social de dominar a língua inglesa quando este se revela como docente em

formação do curso de letras Inglês. E todo este seguimento de auto reconhecimento, descobertas e reinvenções, nos interessa.

Como podemos ver:

Atualmente, a formação de professores de língua estrangeira (LE) tem exigido a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver uma prática pedagógica emancipada e eficaz, isto é, uma prática crítico-reflexiva, voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas. (KANEKO-MARQUES, 2008 p.1)

As habilidades então exigidas giram em torno da gramática, flexibilidade, entendimento cultural da língua inglesa, e tão importante quanto, a oralidade que deve ser aplicada. Ao falarmos da aprendizagem de uma língua estrangeira ou da aquisição de uma segunda língua (ASL), inúmeros aspectos devem ser levados em consideração, tais como o ambiente e a frequência de uso e utilidade da língua alvo. O profissional em formação passa por um processo de reeducação linguística, e isto pode não ser uma tarefa simples.

Quando se trata em ASL, algumas discussões referentes à aquisição no geral são trazidas à tona novamente. Mesmo apresentando processamentos neurais e psíquicos distintos, aprender uma língua estrangeira requer mais esforços do que adquirir a língua materna. Podemos encontrar certas semelhanças. A pré-disposição linguística aqui não nos preenche. Logo, daremos ênfase a outros processamentos.

Paiva (2011) aborda as ideias pré-mencionadas quando afirma que existem fatores que podem suscitar o que a autora chama de “acontecimentos importantes para a aquisição” (p. 1), entre eles os fatores identidade, motivação e autonomia. Esta tríade é parte do que fomenta a nossa escrita, sendo base inclusive do *corpus* tratado, uma vez que é capaz de resumir a tudo que aqui nos propomos.

A autora afirma ainda que esta corrente trilateral é de suma importância para estes estudos, pois formam o alicerce das conexões socioculturais. Quando estes três princípios trabalham em conjunto, é no sistema complexo (ASL) que eles impõem mudanças e continuidade. De tal forma:

(...) assumo que uma visão complexa do ASL pode, simultaneamente, admitir a existência de estruturas mentais inatas, como proposto pelos generativistas, e ao mesmo tempo, sustentar a noção de que parte da linguagem é adquirida por meio da repetição e da criação automática de hábitos linguísticos, como explicado pelos estruturalistas. Em tal modelo, input, interação e output também são considerados de suma importância para a aquisição, pois desencadeiam conexões neurais e socioculturais. (PAIVA, 2011, p.5)

A interação finda por ser um processo que necessita de visibilidade por parecer simples. O problema é que muitas vezes não nos atentamos aos avanços que este nos proporciona. Sabemos que todas as pessoas apresentam habilidades distintas, e facilidades excepcionais para determinadas atividades, assim também funciona o aprendizado de línguas. O que para uns é apenas questão de se dispor a falar, para outros resume-se em longos e árduos processos de aprendizado.

O grande ponto chave está exatamente nesta questão em como se trabalhar a interação dentro do curso de letras, agregando os já falantes e os não falantes, os indivíduos que julgam ter facilidade e os que alegam grandes dificuldades. É este, hoje, um aspecto causador de problemas e frustrações, pois se deve, ou ao menos deveria equiparar os níveis para que não se hajam perdas assim como avanços excedentes, e que no final todos estejam igualmente preparados.

Algo que tomamos como impulso, é o fato de o curso de letras/Inglês na contemporaneidade ser formado por uma diversidade multicultural de pessoas que objetivam amplas oportunidades que se pode alcançar com esta formação. O primeiro passo e que é de extrema e primordial importância é descobrir se de início, esta foi uma escolha própria, já que o desejo de se estudar e ser um profissional de letras influenciará, certamente, no desenvolvimento das supracitadas competências.

Voltando à grade dos cursos de letras, Souza e Soares (2012) criticam o ensino baseado no autoritarismo, no qual o professor é visto como o portador do saber e o aluno, futuro docente, apenas o receptor. As autoras alegam que ambos devem exercer os dois papéis, o do professor aprendiz e o do aprendiz professor, dessa forma se pode dar forças à motricidade deste círculo de circunstâncias que é o ensino/aprendizado:

A expectativa de uma mudança de paradigma no ensino/aprendizagem em língua estrangeira não pode estar à mercê de legislações ou de documentos oficiais, mas deve ser gestada nas reflexões realizadas em cursos de graduação e de pós-graduação, na produção de trabalhos científicos, em projetos escolares que integrem a língua estrangeira com outras disciplinas, dentre outras atividades. (SOUZA; SOARES, 2012, p. 92)

As mudanças paradigmáticas dentro dos cursos de letras devem ser realizadas por pesquisadores da área, porque estes estão inseridos dentro das realidades vividas. Como já foi percebido, é possível encontrar graduandos em Inglês que nunca tiveram a oportunidade de se aproximar do idioma antes, sendo assim, não há modo melhor e mais fidedigno de se estudar a sua reconstrução identitária se não pelas suas memórias discursivas.

As memórias fazem parte do que chamamos identidade visto que revelam parte, se não todas, as características do ser humano. É nela e através dela que trabalhamos a linguagem, os pensamentos, as práticas vividas, e nossas ideologias que elaboramos no discurso. As práticas discursivas vividas anteriormente são armazenadas e ativadas no processo de formação e elaboração do discurso.

Logo, permearemos também pelos ensinamentos da Análise do Discurso Francesa já que iremos analisar o discurso, que segundo Saussure (2012) não é nada mais do que a fala contextualizada, dos graduandos em Inglês para que cheguemos às nossas observações conclusivas, de forma a perceber por uma análise criteriosa o que influenciou ou possa ter influenciado indiretamente nas alterações e recriações de sua identidade docente.

Trabalhando com a teoria do dito ou não dito de Orlandi (2005), entendemos que a memória discursiva possibilita o que é dizível, abrangendo o interdiscurso que por sua vez mostra a complexidade da linguagem pelas relações interativas, representando “o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2005, p. 31). Vale lembrar que todos estes traços discursivos mostram uma ou várias identidades, já que, como já lido nesta dissertação, Hall (2006) defende que não contamos com uma identidade única.

Isto significa que as relações moldam o discurso, que por sua vez tem ligação direta na fala de si, e é por este ângulo que analisaremos os resultados dos questionários para tentar identificar toda e qualquer influência que possa ter ocorrido na escolha de se tornar um professor de língua inglesa. E, através de suas respostas, ainda, perceber o quão importante é, para os graduandos estudados, ser professor de língua estrangeira.

Apostamos nesta pesquisa na obtenção de respostas múltiplas que nos permita abranger ainda mais as nossas discussões. O que estamos tentando até o momento é apresentar inúmeras vertentes que desempenham papéis fundamentais do sentido identitário, levando ao sucesso ou não de sua profissão. Estamos aqui num processo de se tentar debater sobre como as memórias, os discursos vivenciados, as práticas sociais, os aspectos ideológicos, o contato com a língua estrangeira, o modo como o Inglês é inserido e praticado e os discursos motivacionais, ou não, podem e irão ajudar na construção ou desconstrução de uma identidade docente sadia.

De tal forma, acrescentamos que:

Outros fatores como o contexto social, como veremos adiante, e os papéis sociais determinam a produção linguística. E as variáveis como redes de comunicação, vizinhança, organizações locais de trabalho, as condições de vida e, acima de tudo, as relações de poder também influenciam a interação. (CALDAS – COULTHARD, 2016, P.203)

Já relatado como as interações são importantes para os nossos estudos, chegamos a outro ponto chave de nossa investigação. Vale ressaltar as habilidades esperadas por um professor de Inglês, lembrando que devemos nos abster de idealizações perfeccionistas. Abordando as quatro principais habilidades, sendo elas: a **oralidade, a leitura, compreensão auditiva e a escrita** que envolve também os conhecimentos gramaticais.

Quando falamos em habilidades esperadas, tratamos das expectativas que serão mais detalhadas no decorrer deste capítulo. Consideraremos as expectativas pessoais e não menos importante, as expectativas de terceiros. O que o outro espera de uma pessoa que se denomina professor(a) de língua inglesa no que tange ao mercado de trabalho, e de que forma o professor de Inglês é recebido, além de discutir sobre a possibilidade de auto avaliar-se para se encaixar nos padrões exigidos.

Visto que já passeamos grandemente por determinadas metodologias e teorias, enfatizamos a ideia de que cada ambiente de ensino se concentra sobre a metodologia que lhe aparenta ser mais eficaz, porém acreditamos que nos cursos de graduação deva haver uma união multidisciplinar das metodologias. A multidisciplinaridade tem o poder de enriquecer as práticas a serem desenvolvidas por ter exatamente um caráter de expansão, que nas palavras de Bicalho e Oliveira (2011) se propõe a disponibilizar alternativas que possam ir “além do pensamento analítico reducionista” (p. 5).

Para melhor entendimento, faremos comentários sobre as quatro competências linguísticas, para que sirva como guia teórico que auxilie na compreensão dos dados adquiridos e expostos no momento das análises de dados. A oralidade é definida pela habilidade comunicativa oral, que une pronúncia e conhecimentos fonológicos específicos da língua alvo, neste caso o Inglês. Apesar de parecer o mais complexo, pode este ser o mais utilizado nas salas de aula por incentivar a comunicação/interação.

A leitura configura a capacidade de interpretação textual por parte dos alunos, e este pode ser ensinado através de técnicas específicas. A compreensão auditiva geralmente leva mais tempo a ser desenvolvida, principalmente pelo aspecto cultural de não utilizar a língua estrangeira dentro do nosso país, se não na sala de aula ou em momentos oportunos. Ensinar a ouvir é trabalho que aqui consideramos como não ensinável, mas sim incentivado.

A escrita, que abarca os conhecimentos gramaticais, trata da morfossintaxe da língua e é por ela e através dela que ajudamos e aperfeiçoamos as outras competências. Conhecer a estrutura da língua alvo é um dos focos do professor em formação, e é dever deste profissional apresentar um alto nível de domínio, obviamente, para que futuramente todo o seu aprendizado seja perpassado para outros pupilos.

No intuito de reforçar as nossas discussões, buscamos apoio em um dos grandes estudiosos na área da aquisição de linguagem. Assim sendo, Chomsky (1980) já teorizava em meados do século XXI sobre temas que até os dias de hoje são relevantes para a realização de inúmeras pesquisas:

A teoria da linguagem é, simplesmente aquela parte da psicologia humana que se ocupa de um órgão mental particular: a linguagem humana. Estimulada por experiência acumulada e contínua, a faculdade da linguagem cria uma gramática que gera sentenças com propriedades formais e semânticas. Dizemos que um indivíduo domina a língua gerada por essa gramática. Utilizando-se de outras faculdades mentais relacionadas e das estruturas por elas produzidas, ele pode então passar a usar a língua que domina. (CHOMSKY, 1980, p. 33)

Como podemos ver, a nossa pesquisa pode permear por diversas áreas dentro dos estudos da linguagem. E, dissertar sobre os estudos da linguagem sem mencionar o nome do considerado Pai da Linguística, é o mesmo que pular em um abismo. Usufruir dos seus conceitos analíticos é um ato comum entre os linguistas que fazem esforços para definir os conceitos de língua e linguagem, e sintetizar o que cada uma referencia.

É-nos válido perpassar pela psicolinguística, visto que nos compete perceber processamentos psíquicos conferentes às escolhas linguísticas, de tal forma também nos compete os estudos neurolinguísticos para compreendermos como funcionam os processamentos físico-cerebrais e impulsos elétricos que estimulam a linguagem, assim como outras vertentes como a sociolinguística, a semântica, a pragmática, a linguística aplicada, principalmente por termos um enfoque no ensino e aprendizado, e assim por diante.

Para Saussure (2012) a língua é composta por um sistema de signos, e estes signos são as palavras. Estas palavras não são dispostas aleatoriamente, elas seguem padrões sintáticos para exercer sentido. Dentro dos padrões sintáticos, há uma série de palavras da mesma classe que podem ser utilizadas a depender do contexto e desejo do falante. Logo a comunicação depende destas regras, dos processos psíquicos e fisiológicos.

De acordo com Caldas-Coulthard (2016), nos anos 60 a linguística estudava apenas o sistema linguístico enquanto disciplina. Porém, a partir da década de 70 na Grã-Bretanha houve uma mudança no enfoque metodológico da linguística, passando de uma modalidade descritiva para uma análise crítica da comunicação através de sistemas semióticos. Assim sendo, atualmente é importante também estudar como os sujeitos agem e se identificam num contexto social.

Esta identificação dentro de um contexto social toma a universidade como espaço de interação, uma vez que é nela que os docentes em formação convivem e trocam experiências.

Estas trocas de experiências são nossas especulações, pois esta pesquisa também nos permitirá descobrir se estes assuntos fazem parte da formação dos professores de Inglês.

O nosso objetivo é trazer à tona debates acerca da identidade do professor de Inglês, para que os recém-chegados ao curso possam desde o início trabalhar um amadurecimento profissional e pessoal perante o desencaminhar da graduação. A falta de informações e discussões findam nos processos de evasão dos cursos, perda de interesse, e como já vimos, a motivação é um conceito fundamental.

Este estudo se faz importante, porque Paiva (2014) fala sobre a bibliografia presente, afirmando que os nossos estudos tomam como base os escritos estrangeiros que são traduzidos para o português. Em nossa interpretação, isto significa a necessidade de pesquisas nacionais sobre aprendizagem de línguas estrangeiras. Imaginemos aqui a dificuldade literária em se desenvolver um estudo sobre tal área voltada à futura docência, e este é o nosso interesse secundário.

Atentamo-nos até aqui sobre os conceitos primordiais e algumas observações perante os cuidados que os professores de Inglês em formação devem ter para atingir o sucesso esperado. As possíveis falhas não podem ser deixadas para trás, se quisermos trabalhar com uma pesquisa fidedigna. As dificuldades que circundam o aprendizado do Inglês existem e precisam ser explanadas:

Brazilian students often take extracurricular English courses to aid in their learning of the language. However, these students usually achieve limited proficiency in English and one of the reasons for such lack of success is that English is very rarely used productively in contexts outside of the classroom. (FONTES e MANGIE, 2015, p. 276)

Estudantes brasileiros sempre fazem curso de Inglês extra para ajudar no aprendizado do idioma. Porém, estes alunos geralmente alcançam uma fluência limitada no Inglês e um dos motivos para essa falta de sucesso é que o Inglês é raramente utilizado de forma produtiva em contextos fora da sala de aula. (FONTES e MANGIE, 2015, p. 276)⁵

Por discutir sobre a existência das dificuldades, Miccoli (2010) fala das competências e habilidades específicas que devem, ou ao menos deveriam ser adquiridas e desenvolvidas pelo professor de Inglês em formação. Como já dissertamos sobre as habilidades linguísticas e extralinguísticas, nos apropriamos da autora haja visto que ela defende a ideia de que todos os professores e alunos desenvolvam e procurem sempre uma melhora, unindo assim a concepção de competência e habilidade como uma definição unitária, mostrando que:

⁵ Tradução feita pelo próprio autor desta dissertação.

Entendemos que competência representa uma sabedoria oriunda de conhecimentos e experiências, à qual recorremos em situações variadas e, eventualmente, transformamos, adequando-a às exigências das situações em que é posta à prova. Ser competente é mais do que ter um certo número de atributos; é demonstrar saber aplicar conhecimento à prática. (MICCOLI, 2010, p. 253)

A autora diz ainda que os desafios do professor de Inglês vão muito além da chamada proficiência e da didática. É preciso se discutir questões sobre aprendizagem, como já demonstrado, pois com isso é possível se enfrentar as realidades e as complexidades dentro das salas de aula do ambiente Universitário.

Isto é algo que Moita Lopes (1996) também já discutia, porém, dando-lhe o nome de formação teórico-crítica. Ele retrata que esta formação considera dois tipos de conhecimento: o conhecimento da língua que será utilizada pelo futuro professor dentro e fora da sala de aula, e o conhecimento pedagógico/prático que norteará a aplicação de suas aulas.

Muitas são as discussões acerca da formação teórica e prática do professor de Inglês, mas, nos interessa permear dentro da graduação e saber se todas estas pesquisas são literatura para os interessados em dissertar sobre o tema, ou se trabalhos como os de Moita Lopes (1996), Miccoli (2010) e Almeida Filho (2011), por exemplo, estão inseridos dentro das aulas nas universidades.

O foco desta temática e destes autores, hoje inseridos na Linguística Aplicada, é voltado ou necessita ser, principalmente aos graduandos. Se é na universidade que os conhecimentos do Inglês serão aperfeiçoados, é na universidade também que os alunos devem tomar conhecimento de que suas competências são desenvolvidas com o olhar em seus futuros alunos. Tudo aqui discutido é voltado para uma prática docente futura, e estamos compactuando a responsabilidade de a todo instante lembrar esta responsabilidade.

A esta prática podemos resumir em se assimilar conteúdo, e conduzir práticas futuras, como num plantio e colheita, o professor universitário deposita os seus ensinamentos fortalecendo o professor em formação, e colhe um bom profissional, apto a exercer ou transferir a docência. Podemos dizer ainda que: “O professor-formador, portanto, opera com uma visão de conhecimentos como produto que tem que ser incorporado pelo professor-aluno (MOITA LOPES, 1996, p. 180)”. Para o autor, aprender a língua (neste caso o Inglês) significa aprender a participar dos papéis sociais, dentro e fora da sala de aula.

Moita Lopes (1996) ainda propõe uma crítica bastante relevante, e apesar de pertencer a décadas passadas, torna-se ao mesmo tempo contemporânea por abranger pertinentemente ações que:

Embora os cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatores (estafe especializado disponível, carga horária dos cursos etc.), igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. (MOITA LOPES, 1996, p. 179)

Respectivamente:

(...) no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. (MOITA LOPES, 1996, p. 180)

Um dos principais pontos da nossa pesquisa resume-se à união entre identidade e língua estrangeira. Deve-se analisar a qual nível de *input* os professores em formação estão sendo expostos no curso de sua graduação, e qual resultado está sendo obtido. A língua inglesa é a língua de referência atual e como toda língua estrangeira, o seu aprendizado depende de muitos fatores.

Quando falamos mais acima sobre autonomia como um traço identitário a se desenvolver ou aperfeiçoar, remetemo-nos à formação complementar ou continuada. Visto que a graduação pode, em alguns casos, não ser completamente suficiente para que determinado aluno, por motivos pessoais, adquira propriamente o Inglês, este aluno deve ser direcionado a tomar algumas medidas. Cabe aqui discutirmos se estas medidas devem partir do próprio aluno, ou de uma observação por conta dos professores dentro das universidades. É de nosso interesse debater os caminhos tomados durante ou pós a graduação que aperfeiçoamento do idioma tais como cursos online, intercâmbio, e etc.. Levando em consideração também aqueles que possam desenvolver suas próprias técnicas.

É interessante também que o professor de língua estrangeira, assim como ele aprende a avaliar os seus alunos, aspecto que deve estar presente em todos os professores no geral, não importando a disciplina que ele/a leciona, que este profissional aprenda a praticar uma autoavaliação. Mas, falamos aqui de uma autorreflexão um pouco mais complexa e não somente pedagógica, mas também linguística.

O autorretrato, o fato de conhecer os seus limites e barreiras com a língua inglesa, pode e irá ajudar conscientemente na interpretação daquilo que lhes é outorgado. Como já especulado nesta pesquisa, grandes são as responsabilidades quando alguém se apresenta como professor de Inglês. Além, é claro, de avaliar o que este mesmo ser pensa de si e como ele/a enfrenta o dia a dia de sua profissão.

As expectativas não surgem apenas de terceiros, mas o próprio “eu” irá cobrar comportamentos e habilidades, e cabe ao graduando aprender a manusear as suas *personas* de forma a apresentar, na medida do possível, unicidade em cada uma de suas múltiplas faces. Contará também com exigências sistemáticas do mercado de trabalho. Tudo isto é analisável para que possamos chegar ao fim desta pesquisa com resultados e análises verídicos e memoráveis.

Até então, destacamos aqui três aspectos que chamaremos de traços físico-identitários: os advindos de si, que surgem quando o professor de Inglês se assume como tal profissional; os provenientes de terceiros, que vem da sociedade na direção do profissional, o que se espera dele, mostrando apenas uma expectativa; e, os exigidos pelo mercado de trabalho, que irão nortear o que cada professor de Inglês necessita apresentar para se encaixar em determinado ambiente.

É sobre esta tríade que debruçaremos. Tão importante quanto, faz-se apresentar o que editais e o próprio Ministério da Educação – MEC espera dos professores de Inglês. Uma citação retirada dos Parâmetros Curriculares Nacionais pode nos dar ideia do que é desejado pelos princípios da Educação:

A ação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na sala de aula está diretamente relacionada ao seu uso pelos professores. Isso dependerá da compreensão que terão deste documento. É preciso, assim, que se invista na formação continuada de professores que já estão na prática da sala de aula, como também daqueles que estão em formação, de modo que possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender. Isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula. (BRASIL, 1998, p. 109)

Esta citação resume o que propusemos aqui, o poder da autorreflexão na formação identitária do professor de língua inglesa, provando implicitamente o que se deseja de verdade, professores altamente preparados. O que se espera são professores com conhecimentos pedagógicos específicos, e com um excelente domínio da língua inglesa.

3 O MATERIAL DIDÁTICO E A LÍNGUÍSTICA APLICADA JUNTO AO DESENVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

A Linguística Aplicada é uma disciplina que Menezes (2009) afirma trabalhar teorias que versam sobre as línguas estrangeiras de um ponto de vista voltado para o ensino/aprendizagem. Estes debates podem ser políticos ou pedagógicos, assim como socioeconômicos, visando uma maior eficácia nos processos educativos.

Moita Lopes (2009), grande nome desta área de estudos linguísticos, afirma ter surgido sendo resultado “dos avanços da Linguística como ciência no século XX” (p. 12). Traremos aqui uma aproximação de uma área importante para nós, principalmente por se tratar do ensino de línguas estrangeiras, sendo esse o foco da nossa escrita.

Neste capítulo, em particular, abrangeremos o material didático como parceiro do professor, destacando também as metodologias que os professores venham a desenvolver em uma posição profissional multicultural. Matos (2014) diz que é necessária a formação de docentes totalmente comprometidos e hábeis para educar, assim como ensinar valores em um contexto de constantes mudanças e alunos heterogêneos culturalmente falando.

Os professores precisam ter uma formação mais completa, integral, renovada não apenas em seus conteúdos, mas também em suas estratégias como: espaço físico, condições de trabalho, planejamento de aulas e dinamismo ao passar esse conteúdo, fazer com que o aluno aprenda de forma gradativa visando completa compreensão da língua estrangeira ensinada.

A formação profissional, que pode ser continuada, a nosso ver favorece o desenvolvimento de um contexto multicultural que prepare os futuros docentes para atender adequadamente a diversidade cultural, e que do mesmo modo sirva para uma atualização de seus estudos, trazendo um conforto de conteúdos para o professor implementar a sua didática.

Os materiais didáticos, antes simples objetos, passam a adquirir significados importantes na concretização e efetivação de novas propostas educacionais, direcionando e definindo nossas visões sobre o que é ser um “bom professor”, o que “é dar uma boa aula”, o que é ser uma “boa escola” e o que é melhor ser utilizado em sala de aula. (FISCARELLI, 2007, p. 2)

Ainda segundo a autora supracitada, o material didático precisa incentivar não só o aluno, mas também o professor. É exatamente este o ponto ao qual queremos chegar, a escolha do material didático como opção do professor, uma vez que é ele/ela que irá reger as turmas e os alunos que estão em posição de maior aprendizado, ainda, trazendo o material como apoio tecnológico ou não para que o professor consiga firmar a sua práxis, que consiste em algo material e objetivo que visa transformar “o mundo (natural e humano)”. (CALDEIRA, ZAIDAN, p. 21, 2013)

O material didático não deve substituir o professor, ou as suas explicações e debates com os conteúdos, entretanto é um ponto de apoio para o professor trabalhar a interculturalidade, a aplicação de exercícios propostos, tópicos gramaticais e de estrutura que permitam a fixação dos temas propostos para o desenvolvimento dos alunos.

O material (livros, apostilas, vídeos, etc.) servem também para complementar ou dar ponto inicial à preparação das aulas por parte do professor. O material didático deve conversar com o profissional dando estabilidade, segurança e credibilidade para que os alunos aceitem e realizem as atividades.

O professor não deve, entretanto, estar preso a um ou outro material, não criando assim certa dependência na hora de transmitir o conteúdo, sendo utilizado apenas para suprir qualquer necessidade que o docente venha a desenvolver. Em muitos casos, seja qual utilidade o material didático tiver, pode aumentar o desenvolvimento pessoal do profissional, trazendo novos desafios a serem superados pelo mesmo.

Como a linguística aplicada está ligada ao ensino e aprendizado de língua estrangeira, é indispensável o uso dos seus ensinamentos para dialogar com a nossa pesquisa.

Trata-se então de uma Linguística Aplicada contemporânea que forma professores aptos a lidarem com as questões sociais dentro de suas salas. Se língua é cultura, e o ensino de língua estrangeira não se desvincula disso, buscar o processo reverso à estereotipagem significa abraçar a diversidade linguística, respeitando-a. Para isso Matos (2014) ao falar do espanhol como língua estrangeira, salienta que:

(...) muitos professores continuam reproduzindo um imaginário estereotipado da língua que ensinam, dando prosseguimento a um ciclo no qual o aluno assimila esse imaginário e, com base nessa aquisição rotula a língua que está aprendendo. Se esse ciclo é algo comum em nosso sistema de ensino da educação básica, mais grave é quando ocorre no nível de formação de professores. (2014, p. 166)

Em outras palavras, devemos ter cuidado com o *status* de *Língua Franca* que o Inglês possui, não desmerecendo as variações culturais e regionais que não estão entrelaçadas ao *Standard English* (Inglês padrão). A autora complementa que “a perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe, então, uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate às atitudes de discriminação para com o outro.” (p. 168)

O professor contemporâneo, assim como o seu material didático amplia os olhares para debates que sempre se fizeram presentes, porém nem sempre foram destinados a posições de destaque. Discutir temas mundiais e sociais é um desafio a ser alcançado com a língua estrangeira em questão, esta é uma nova posição assumida pela LE.

A intercultural no ensino de línguas tem a ideia de promover ações para a condecoração da diversidade e também no combate às atitudes discriminatórias para com o outro. É preciso pensar na formação dos docentes e, por outro lado, pessoas envolvidas no âmbito escolar para que essa interação cultural consiga atingir seu objetivo, é preciso averiguar os planos de aula,

o currículo, plano de ensino e matérias didáticos e até mesmo a metodologia visando a contribuição para a construção do entendimento entre as pessoas e de um mundo mais igualitário.

Edleise Mendes (2012), mostra que há uma grande preocupação dentro do ensino de Línguas Estrangeiras (LE/L2) em discutir a importância dos mecanismos do processo de aprendizagem do aluno visando uma melhor interação intercultural. A questão é que nem sempre o professor usa as ferramentas corretas para poder de forma ampla incluir a intercultura dentro do ambiente.

O fato de apenas ensinar é muito mais complexo e exige do professor uma completa dedicação com processos amplamente diversificados dentro das estruturas formais e regras. É preciso que o professor utilize materiais que facilitem a compreensão cultural, justamente porque ainda existem materiais que usam uma linguagem preconceituosa que não estão acompanhando a evolução social.

A intercultura dentro do sistema de aprendizagem de línguas tem como função integrar e determinar comportamentos sempre com respeito às diferenças culturais, buscando compartilhar experiências aprendendo novos conceitos. Mesmo compreendendo que a intercultura no mundo que vivemos ainda é algo complexo para integração total, existem posicionamentos políticos educacionais que mostram que não podemos simplesmente reconhecer as diferenças culturais e sim, que precisamos trazer muito mais para que haja uma interação entre todos os grupos, responsabilizando, de certo modo, professores, alunos e a sociedade em si para uma visão mais crítica destes processos.

A questão a ser discutida não está em ensinar a cultura dos países que possuem o Inglês como língua materna em uma prática hegemônica, mas que o Inglês seja utilizado como língua internacional (C. ALPETEKIN; N ALPETEKIN 1984 *Apud* LIMA, 2009). Desse modo o ensino seria prático, intercultural e mais didático, proporcionando discussões na língua alvo que rompam limites propostos muitas vezes pelo próprio livro didático. Cabe ao professor utilizar as ferramentas que possui, direcionando as aulas para uma situação que lhes sejam agradáveis.

3.1 A posição assumida pelo material didático de Inglês

O material didático é sempre voltado à posição do professor. É o companheiro para o intermédio das aulas, podemos até dizer que é ele o intermediário entre o professor e conhecimento, criando uma ponte que chega até aos alunos.

O livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição escolar. E costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores nas escolas da rede oficial de ensino para a transmissão de conhecimento. Sua importância se intensifica quando se constata que ele constitui, muitas vezes, o único material de acesso ao conhecimento de que professores e alunos dispõem. (PORTO, 2005, p. 238)

Porto (2005) completa ainda que o livro é responsável por determinar, na maioria das vezes, as atividades didáticas. Isso não significa que o professor de Inglês depende do material didático para dispor as suas aulas, mas é válida a aplicação de exercícios para uma maior prática, assim como o guia apresentado para atividades de *Listening* e *Speaking*, proporcionando uma acessibilidade coesa com as habilidades linguísticas primárias.

Atualmente os materiais didáticos são muito mais acessíveis devido às várias editoras que existem no mercado, e, todos eles abordam questões sociais, culturais, e metodológicas distintas, tornando dimensionais as possibilidades que os professores têm a escolher.

Porto (2005) diz ainda que o professor deve verificar, dentre outros aspectos, que linguagem e metodologia estão presentes no livro didático, ainda, se estas considerações estão de acordo com as necessidades das salas de aula. Temos aqui a possibilidade de destacar que se avalie a turma antes de tudo para ter ciência da heterogeneidade que estará evidente na sala de aula.

Um bom material didático é prático, direto, modificável e adaptável. Dá ao professor possibilidades, dicas e sugestões, permite também que o professor aprenda e questione as suas ações, complementando-as. Quando o professor é recém-formado, as sugestões de abordagens e metodologias ajudam a compreender e formar a identidade docente. Isso não significa que este professor não seja capaz de reger as aulas com sucesso, mas seria este um incentivo à criatividade, fazendo com que o mesmo desperte e amplie a busca pelo seu modo, digamos, autônomo, de ensinar.

(...) um profissional formado de modo não autônomo dificilmente poderia promover aprendizado autônomo. Isso coloca uma responsabilidade enorme sobre os programas de formação de professores, que precisariam criar condições para que aquilo que se deseja ver acontecendo nas escolas também seja vivenciado durante esse processo de formação. (DRUMMOND; GIMENEZ, 2009, p. 109)

Por isso, salientamos que cada professor é único, e cria uma marca metodológica que fará parte do modo como é reconhecido pelos seus alunos. Um professor mais sorridente, um que conta piadas, outro que utiliza músicas, vídeos, outro que use imagens, gestos, ou que

mescle os conteúdos com a realidade vivida. Estas e outras características surgem com o passar do tempo, principalmente quando o professor começa a despertar o seu reconhecimento, pesquisa e experimenta as alternativas até encontrar uma abordagem ou um método que lhe traga conforto.

3.2 A formação de professores de Inglês e a UFS

A Universidade Federal de Sergipe – UFS foi criada oficialmente no ano de 1968, isto porque o ensino superior já é datado por mais de sessenta anos no estado de Sergipe.

Atualmente a Universidade conta com cinco *Campi*, em São Cristóvão, Aracaju, Laranjeiras, Itabaiana e Lagarto respectivamente, contando com cerca de 106 cursos de graduação e 48 cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado). A Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos foi criada a partir de 1980 reunindo uma quantidade consideravelmente grande dos cursos de graduação em São Cristóvão, *Campus* ao qual a pesquisa se realizou. (<http://45anos.ufs.br/pagina/10152>)

Dentre os cursos de Pós-Graduação, esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Pppl, na categoria Mestrado Acadêmico em Letras. Inserido na linha de pesquisa *Descrição, Análise e usos Linguísticos*, e junto ao Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra foi desenvolvida uma pesquisa que visa descrever de que forma os professores de Inglês estão sendo formados na UFS em sua licenciatura plena, considerando o reconhecimento das habilidades linguísticas necessárias para o futuro ensino.

Segundo Batista (2005), a graduação em Letras abarca alunos com níveis heterogêneos de Inglês e com diferentes experiências, e considera esse e outros aspectos como fundamentais para a educação básica de ensino fundamental e médio, uma vez que o principal palco de atividade dos formandos, na maioria dos casos, serão as escolas regulares de ensino.

Prima facie, é existente tal preocupação dentro da Universidade, principalmente se considerarmos o livro “Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão”, publicado pela própria UFS no ano de 2005. Certo que o foco do livro está na dupla habilitação: Português/Inglês, entretanto podemos fazer uso das ilustres observações voltadas à formação, e preocupação em saber como o professor de Inglês aplicará o que foi aprendido na Universidade.

Nesta pesquisa, estudaremos a formação única em Inglês que consta com 9 períodos tendo o total mínimo de 3030 h. Dentro da grade curricular têm-se 8 disciplinas para o ensino

da Língua Inglesa com 60h cada, totalizando 480h de ensino de língua inglesa. Sem contar com as disciplinas de fonética, expressão, produção, análise textual e compreensão oral em Inglês que dão maior apoio para concretizar o aprendizado.

Ao todo se totaliza mais de 500h voltadas ao contato com a língua inglesa trabalhando diferentes aspectos e habilidades da língua. Trabalhando em números, a quantidade de disciplinas em Inglês as quais são expostos os alunos parece ser o suficiente para formar falantes capazes de cumprir o que um professor de Inglês deve suprir, considerando os debates vistos no capítulo 2.

Para obter mais informações que possam dar mais base às investigações até então levantadas, caberia a realização de uma pesquisa com os professores atuantes e já formados que são frutos desta mesma Universidade. Dessa forma poderia ser feita uma análise mais fidedigna dos fatos e analisar os relatos de como os profissionais estão aplicando o ensino, desenvolvendo as funções e superando os obstáculos que possam surgir com o trabalho.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia aplicada e desenvolvida nesta pesquisa traz uma abordagem direta que visa a demonstração de aproximação, cuidado e preocupação com os graduandos em Letras Inglês da Universidade Federal de Sergipe que farão parte do *Corpus* desta dissertação.

As turmas escolhidas são de alunos de Língua Inglesa I e VII. Ambas as turmas têm o seu questionário e contam com 6 e 7 perguntas objetivas cada. Porém, diferentemente de toda aplicação de questionário comum, para facilitar o andamento da pesquisa e não ocupar muito o tempo de aula dos alunos, decidimos optar pelo envio online dos questionários.

De tal modo, houve um encontro presencial de apresentação para explicação da pesquisa e assinatura dos termos de participação para os alunos que livremente aceitaram colaborar com a pesquisa. Os e-mails foram coletados apenas para o envio dos questionários e assim como os nomes dos participantes, não serão revelados.

4.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa de campo e o contato interpessoal são de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa. A existência de uma conversa, para fornecer informações base sobre o questionário com alunos recém-chegados ao curso de graduação em Letras/Inglês, é a base para que se analise, inicialmente, o porquê da escolha de se estudar tal licenciatura.

De acordo com Prodanov e Freitas (2015), os dados são fornecidos por meio de procedimentos técnicos. E, uma vez que, trata-se aqui de uma pesquisa também bibliográfica, por se valer de materiais e referências que visam dar veracidade aos debates, que traz como técnica a pesquisa de campo por intermédio de questionários visando o preenchimento do *corpus*, salientamos que pesquisa de campo:

(...) é que se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. (LAKATOS, MARCONI, 2017, p.203)

Como um questionário escrito deve apresentar perguntas concisas, foi pedido aos alunos que fizessem as suas análises considerando qualquer tipo de resposta que viesse aos seus pensamentos, obviamente respostas coesas e de responsabilidade. E que, não hesitassem em expor as suas verdadeiras opiniões, uma vez que as respostas apresentadas serão fundamentais para a escrita de uma conclusão satisfatória.

Acreditamos que a fidelidade das respostas trará, a longo prazo, um retorno para todos os estudantes de Letras/Inglês que tiverem acesso à esta pesquisa, uma vez que o *corpus* de uma pesquisa é a base para todas as discussões e também pelo modo com que um tema em específico será debatido e visto, considerando outras perspectivas.

Para isso, Manzato e Santos (2012) trazem uma complementação para a classificação de pesquisa e deparamo-nos com a pesquisa descritiva, uma vez que analisa e estuda fenômenos, neste caso a identidade do docente em formação, sem nenhum tipo de manipulação. Os autores apresentam que dentro da pesquisa descritiva têm-se: os estudos descritivos, a pesquisa de opinião, a pesquisa de motivação, o estudo de caso e a pesquisa documental.

Em nosso estudo, utilizamos os estudos descritivos, pois “Comumente se incluem nesta modalidade os estudos que visam identificar as representações sociais e o perfil de indivíduos e grupos” (p. 4), assim demonstramos o interesse em tentar montar o perfil identitário dos graduandos investigando os seus motivos para entrar ou sair do curso.

Assim como nos moldamos ao estudo de caso, já que “é a pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo,

para examinar aspectos variados de sua vida” (p. 4), e nesse momento o aspecto “identidade” é o nosso alicerce.

4.2 Qualificação da Pesquisa

Em relação ao modelo de qualificação de pesquisa, Manzato e Santos (2012) destacam a pesquisa quantitativa, devido aplicação de questionário, onde podemos medir opiniões, sensações dentre outros aspectos que podem utilizar aspectos qualitativos do mesmo modo, sendo assim, é algo que podemos chamar de Quanti-Quali.

4.3 Aplicação de Questionários

A utilização de questionários está dentro do que Manzato e Santos (2012) determinam de pesquisa descritiva. É através deles que iremos obter respostas acerca do que propositalmente nos interessa saber. Os questionários precisam ter perguntas objetivas e que não deixem espaços para perda de raciocínio, apresentando uma linha contínua e coesa.

Oliveira et al. (2016) mencionam Andrade (2009) para resumir perfeitamente as entrelinhas de um bom questionário, que consiste em perguntas abertas, como já compreendido acima, e que deve obter respostas escritas sem a presença ou interferência do pesquisador. O único aspecto que difere em nossa pesquisa, é o fato de o questionário ter sido enviado por e-mail, entretanto, todas as outras observações e determinações foram respeitadas e seguidas fidedignamente.

Oliveira et al. (2016) traz ainda alguns destaques que se dividem em: características, que até o momento validamos as informações já presentes; vantagens e desvantagens. Como vantagens temos a economia de tempo, maior aplicabilidade e cobertura de informantes, segurança por não identificar os informantes, respostas precisas, e não tem influência do pesquisador.

Como desvantagens têm-se que podemos contar com o recebimento de questionários em branco ou com perguntas sem respostas, não poder orientar perguntas mal compreendidas, a leitura de uma questão pode influenciar a resposta da outra, a devolução em atraso prejudica o pesquisador e exige uma idealização homogênea.

5 ANÁLISE DE DADOS

Começaremos a análise de dados para que possamos debater em vias reais de fato como se dão os processos descritos até o presente momento. Vale uma ressalva de que nenhuma das respostas foram manipuladas ou revisadas, e que o pesquisador não apresenta nenhum vínculo social com os participantes.

Da mesma forma não houveram acréscimos de pontuações. Iniciaremos então a análise pelos Calouros do curso de letras, onde poderemos ver que uma tabela classificatória foi criada especificamente para cada grupo, pontuando cada resposta, neste caso apenas para os calouros, entre: boa, regular ou indiferente, o que nos permitirá visualizar com mais clareza como estão se formando, em números, as turmas de Letras, baseados no que chamaremos, no gráfico, de Julgamento. É importante comentar que foram coletados 13 (treze) informantes calouros, porém apenas 8 (oito) responderam.

Calouros⁶

Informante 1

Sexo: Masculino

Idade: 30

Período: 1

R1: Gosto de inglês e quero aprender outro idioma.

R2: Básico.

R3: Estou gostando muito.

R4: Me tornar fluente e professor.

R5: Até o momento nenhuma crítica.

R6: Por enquanto não identifiquei nada.

O informante 1 usou de um gosto pessoal com o idioma para cursar a graduação, apresenta o nível básico de Inglês e afirma gostar do curso. Como pode-se perceber, trata-se ainda de uma novidade e não apresenta tantas expectativas com o curso. É notório ler nas entrelinhas certa imaturidade, e neste caso podemos apostar numa completa formação identitária com o decorrer do curso.

⁶ Todas as respostas aos questionários apresentam caráter *ipsis litteris*.

Informante 2

Sexo: Feminino

Idade: 26

Período: 1

R1: Identificação com o idioma, músicas, filmes e séries, interesse em linguística e docência.**R2:** Intermediário.**R3:** Intermediário.**R4:** Gostar do curso e sentir algum tipo de realização.**R5:** Por enquanto nenhuma.**R6:** Como iniciante, ainda não posso opinar.

A informante 2, apresenta nível intermediário e optou pelo curso de Letras por questões pessoais de realização e conhecimento prévio com as disciplinas que estudaria. Ao falar que tem aproximação com a docência, podemos afirmar que já possui uma opinião formada sobre lecionar, e está em busca de aperfeiçoamento e licença para ensinar.

Assim como o informante 1, não tem habilidade para falar criticamente do seu curso por estarem no início. O que se deve pensar então, é em que momento os professores abarcarão debates sobre as suas escolhas e expectativas. Como se trata de uma formação docente, principalmente voltada para o futuro ensino de uma língua estrangeira, é imprescindível que desde o início o graduando esteja exposto ao que vai enfrentar ao decorrer do curso.

Informante 3

Sexo: Masculino

Idade: 21

Período: 1

R1: A morar fora do país.**R2:** Básico.**R3:** Em aprendizado.**R4:** O aprendizado acelerado da língua.**R5:** Só há duas matérias voltadas pra língua inglesa no primeiro período, o certo seria ser a maioria das disciplinas do primeiro período serem voltadas a língua inglesa.

R6: A inclusão de disciplinas voltadas pra lingua inglesa sendo a maioria em qualquer que seja o período.

O informante 3 tem como expectativa morar fora do país, logo, acredita-se que seja este o motivo da escolha do curso, visando, talvez, outras expectativas que não a docência. Apresenta o nível básico em Inglês e se considera em grande aprendizado, contudo, mesmo estando no início do curso apresenta algumas críticas voltadas à quantidade de matérias que estão relacionadas a língua inglesa.

Como o graduando visa o aprendizado rápido do idioma, julga necessário mais disciplinas que possam cobrir um maior cargo da língua inglesa.

Informante 4

Sexo: Masculino

Idade: 33

Período: 1

R1: "Ser um cidadão do mundo!"

R2: Sub-básico.

R3: Alienado.

R4: Que seria como cursar um “curso livre”...

R5: Deveria ser como o “curso livre”⁷.

R6: Ser mais adaptado aos alunos que não são tão fluentes assim!

O informante 4 apresenta expectativas bastante peculiares e se insere num nível ‘sub-básico’. Por algum motivo, que seria bastante interessante investigar mais a fundo o porquê, acreditou que seria a mesma coisa que cursar um curso de Inglês privado, e talvez por isso se considere alienado.

Diz também que deveria ser mais adaptado para os alunos que não apresentam tanta fluência. Com esta afirmação, podemos pensar em alguns acontecimentos, como por exemplo: os professores falam demais em Inglês e os alunos que não possuem tanta experiência não acompanham as aulas, ou, os materiais em Inglês causam algum tipo de incômodo/dificuldade nos alunos.

⁷ Aqui o informante nomeou um Curso de Idioma particular. (Substituição realizada pelo autor)

Dessa forma, é sempre necessário que haja uma comunicação para que os alunos estejam cientes do que precisam atingir, e os professores estejam abertos à adaptar as suas metodologias em prol de um aprendizado em massa. Deixamos claro que frustrações acontecem, e que as dificuldades estão presentes em todo e qualquer momento de aprendizado, seja numa ou outra disciplina, mas, o que se propõe é o diálogo aberto e debates com estas perspectivas para que as melhores escolhas possíveis sejam feitas.

Informante 5

Sexo: Masculino

Idade: 23

Período: 1

R1: Amo inglês e amo ensinar.**R2:** Acredito que fluente.**R3:** Melhorando minha fluência.**R4:** As minhas expectativas eram de que me faria mergulhar na língua inglesa. Mas ainda está pegando leve, acho que por ser o primeiro período. Espero que nos próximos venha a aprofundar mais.**R5:** Ainda não sei.**R6:** Como ainda estou no primeiro período acho cedo pra dizer o que deveria mudar.

O informante 5 diz ter um conhecimento fluente no idioma, e escolheu o curso pelo desejo em ensinar. Temos aqui o exemplo de aluno que procura apenas um aperfeiçoamento maior, e a certificação para exercer a profissão.

Este é o tipo de aluno que pouco encontrará dificuldades, principalmente pelo fato de já obter um conhecimento alto no idioma. Entretanto, irá este adquirir conhecimentos linguísticos e pedagógicos para que a sua formação seja eficaz. O aluno diz ainda não poder optar sobre o que deveria mudar em relação ao curso, mas na pergunta de número quatro relata que o contato com a língua inglesa ainda está “leve”, o que nos permite avaliar como fraco.

Informante 6

Sexo: Feminino

Idade: 20

Período: 1

R1: Sempre gostei da língua inglesa e vejo a sala de aula como um ambiente de transformação do mundo, então a profissão é o que impulsiona para isso.

R2: Intermediário.

R3: Intermediário ainda.

R4: Aprender e conhecer mais sobre os fundamentos da língua inglesa, teorias, como lecionar, estratégias para sala de aula e etc.

R5: Nenhuma.

R6: Nada.

A informante 6 escolheu o curso de Letras pelo apreço à profissão ‘professor’, e julga ter o nível intermediário do idioma. Escolheu o curso para adquirir mais conhecimentos sobre a língua e também teorias voltadas ao ensino da mesma, com isso, podemos concluir que a aluna escolheu ser professora de Inglês por motivos pessoais e aproximação.

Até o breve momento, é perceptível que os alunos que escolheram a graduação em Inglês apresentam respostas mais seguras e concisas, acredita-se então que além de a maioria já ter um breve conhecimento de Inglês, já tem em mente parte do que precisarão para o término de sua graduação. São aparentemente mais maduros e preparados.

Informante 7

Sexo: Feminino

Idade: 26

Período: 1

R1: As diversas áreas de atuação e a possibilidade de conseguir um intercâmbio.

R2: Básico.

R3: Desenvolvimento gradual.

R4: Aprender Inglês o mais rápido possível.

R5: É difícil responder, levando em consideração que estou no 1º período. Ainda é cedo para tirar conclusões.

R6: É difícil responder, levando em consideração que estou no 1º período. Ainda é cedo para tirar conclusões.

A informante 7 escolheu o curso pelas oportunidades que pode obter com a graduação em Letras/Inglês, dentre elas, realizar um intercâmbio. Iniciou com o nível básico e se considera em desenvolvimento gradativo. Espera aprender Inglês o mais rápido possível, uma observação interessante a se seguir.

Considera pouco tempo para opinar no que deveria mudar, mas não demonstra grau de insatisfação até o momento.

Informante 8

Sexo: Feminino

Idade: 19

Período: 1

R1: Afinidade com a língua.

R2: Pré-intermediário.

R3: Ainda é cedo para avaliar, visto que comecei há pouco tempo.

R4: Não tinha muitas expectativas, o escolhi por gostar da língua inglesa e não me ative tanto as outras disciplinas do curso.

R5: Ainda não tenho observações.

R6: Não tenho o que julgar no momento.

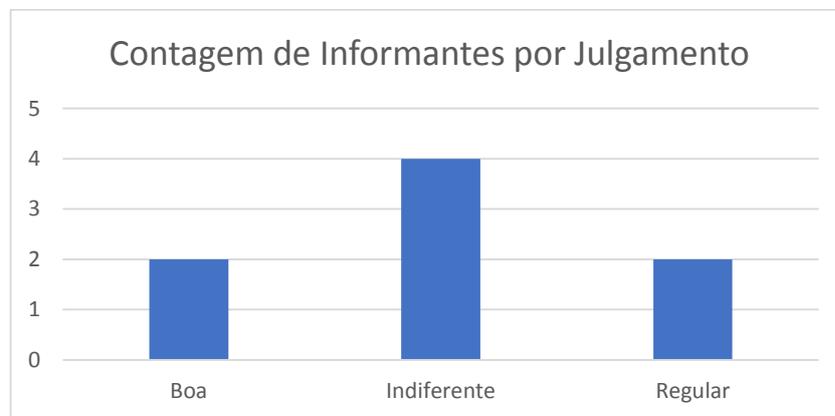
A informante 8 escolheu o curso por afinidade com a língua, algo que não justifica o ser docente, uma vez que a docência exige um algo maior que afinidade. Apresenta o nível pré-intermediário. A afinidade com a língua não é excluída e é considerada um “pontapé” inicial para o futuro docente.

Não possui tantas expectativas, e alega não ter tido cuidado em analisar as outras disciplinas do curso. Este é um fator que pode causar total apego ou afastamento do curso por conta de expectativas não-atingidas. Saber o desenvolvimento do curso, logo no início, pode evitar futuros desencontros pessoais em sua formação. Todavia, a afinidade ainda é um aspecto consideravelmente positivo.

Informante

Julgamento

Info 1	Boa
Info 2	Boa
Info 3	Regular
Info 4	Regular
Info 5	Indiferente
Info 6	Indiferente
Info 7	Indiferente
Info 8	Indiferente



*Boa: O aluno tem uma visualização positiva da estrutura do curso.

*Regular: O aluno visualiza algumas possíveis melhorias da estrutura do curso.

*Indiferente: O aluno não se posiciona, entretanto, espera ser surpreendido (a).

Entretanto, não estando satisfeitos com algumas observações, tivemos a curiosidade em pesquisar determinados detalhes, assim sendo, procuramos saber qual dos 8 (oito) informantes escolheu o Inglês na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), para que possamos entender qual a afinidade inicial que eles tinham com a língua Inglesa, adiantando que apenas 4 (quatro) pessoas responderam esta segunda pesquisa, e os resultados foram o seguinte: apenas uma das respostas foi negativa, o que faz com que percebamos que as escolhas para o curso não estão sendo aleatórias.

Informantes	Inglês no ENEM/Vestibular
Informante 2	SIM
Informante 4	NÃO
Informante 6	SIM
Informante 7	SIM

Veteranos⁸

Para a visualização e melhor interpretação dos dados coletados dos veteranos, iremos tomar como base três categorias: Evolução/Satisfação (sim, não), Segurança para Ensinar (sim, não ou regular) e Disciplina de estágio (bom, ruim ou regular). Lembrando que, de 14 (quatorze) informantes veteranos, apenas 9 (nove) responderam.

Informante 1

Sexo: Masculino

Idade: 46

Período: 5

R1: Básico

R2: conhecimento aumentou

R3: Evoluiu

R4: Pouca

R5: Não

R6: Sim. Posso passar alguns conhecimentos gramatical

R7: Ótima

O informante 1 apresentou respostas sucintas, entretanto isto não significa que não haja possibilidade de reflexão. O nível relatado inicialmente de língua inglesa foi básico, e o mesmo considera uma melhora significativa desde que iniciou o curso. Por não apresentar uma segurança que lhe faça desenvolver a docência com eficácia, o mesmo se qualifica hábil a passar alguns conhecimentos gramaticais.

É perceptível um reconhecimento de suas barreiras por não ter experienciado a docência, e, apesar de respostas concisas, é notório o reconhecimento dos seus limites. Nestes casos, a disciplina de estágio supervisionado é o único momento em que o graduando vivencia o ensino, daí a importância relatada destas disciplinas.

⁸ Todas as respostas aos questionários apresentam caráter *ipsis litteris*.

Informante 2

Sexo: Masculino

Idade: 27

Período: 8

R1:Basico~intermediario**R2:**Desenvolvi bastante o *listening* Nas aulas e peguei muita carga de conhecimento linguístico**R3:**Não me sinto plenamente seguro**R4:**Fluência**R5:** Não**R6:**Só para crianças devido a falta de prática e o pouco contato com sala de aula.**R7:**Os estágios supervisionados são um tanto burocráticos, acredito que poderia haver uma otimização da matéria e um direcionamento mais preciso dos alunos mas [sic] escolas.

O informante de número 2 iniciou o curso auto avaliando-se em básico/intermediário, e no momento final de sua graduação reconhece a fluência como alvo atingido. Não se sente seguro para a docência uma vez que vivenciou pouco a sala de aula, e, sabendo que para públicos maiores o conhecimento deve abranger maiores perspectivas, considera-se apenas hábil para o ensino da educação infantil.

Reconhece o estágio supervisionado como importante, porém questiona a falta de maior acessibilidade nas salas de aula. Quando se apresenta uma crítica deste nível, é porque algo maior se esperava como resultado das aulas. Entretanto há um pequeno impasse, se atingiu a fluência por que não se considera capaz de reger turmas com público mais maduro? Neste caso cabe-nos refletir a que a docência de língua inglesa está vinculada.

Informante 3

Sexo: Feminino

Idade: 21

Período: 7

R1: Inglês intermediário. Era a minha escolha!

R2:Aprendi muito mais coisas e me apaixonei por licenciatura!

R3:Me tornei uma pessoa/profissional muito melhor! Estou sempre aprendendo e dando o meu melhor!

R4:Dou aulas em 2 escolas de ensino fundamental e participo do Programa de Residência Pedagógica.

R5:Sim, atribui na minha experiência como professora, a cada dia que passa, em sala de aula, eu aprendo muito!

R6:Sim! Eu domino o conteúdo e construo estratégias de acordo com o que cada aluno precisa, acredito estar em condições de ensinar língua inglesa!

R7:Extremamente importante e significativa, pois nos dão a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendemos na teoria, e podemos ver também a realidade das escolas da atualidade.

A informante 3 aceitou mais a oportunidade de por os seus questionamentos em pauta e produziu um pouco mais as suas respostas. Considera o nível intermediário quando iniciou o curso e afirma que a graduação em língua inglesa foi a sua escolha.

Já tem experiências com o ensino e participa do Programa de Residência Pedagógica, algo que lhe dá mais segurança ao falar de si, qualificando-se como uma melhor profissional ao decorrer do curso. Considera as disciplinas de estágio supervisionado como de extrema importância por proporcionar, em alguns momentos, o primeiro contato com a docência.

Pode-se perceber uma total segurança da informante, que já apresenta a capacidade de identificar as necessidades dos alunos e planejar as suas aulas a partir disto. Provavelmente toda esta autoconfiança vem de sua primeira oportunidade de ensino, algo que muitas pessoas esperam ter.

Informante 4

Sexo: Masculino

Idade: 21

Período: 7

R1:Eu já tinha um certo conhecimento da língua inglesa, certamente já ultrapassava um pouco o nível básico. Era esta a minha escolha desde o início sim.

R2:Minhas percepções de futuro, eu percebi que não quero ser professor mais, não me encaixo nisso.

R3:Quando eu entrei eu gostava do que estava fazendo, hoje em dia já é aquele famoso: "empurro" com a barriga, porque não dá, não gosto mais do curso.

R4:Tenho experiência de quase dois anos de ensino de inglês em escolas públicas.

R5: Já sim. Atribuo isso a falta de professor no município mesmo, tipo: num tem tu vai tu mesmo.

R6:Sim, porém, emocionalmente falando, meu psicológico está destruído demais com qualquer coisa relacionada a este curso para eu tentar entrar nesse mercado de trabalho.

R7: Acho chatas demais, não gosto, mal frequento as aulas, também não gosto do que os professores pregam como ideal a ser seguido como professor de inglês, eu mesmo nunca fiz nada disso nem farei. Maricagem.

O informante de número 4 escolheu o curso de Letras, porém descobriu que não é mais a sua vocação. Trata-se aqui de um ato de coragem que já foi debatido nos capítulos anteriores, que o professor em formação, assim como todo profissional, deve tentar encontrar a si mesmo no curso, percebendo esse que lecionar não mais lhe agrada, que medidas tomar para que a insatisfação pessoal não venha a distorcer o direito de aprender de outrem.

O aluno tem práticas como professor por quase dois anos, menciona ainda a falta de organização da escola pública a qual teve ligação, entretanto demonstra alto desinteresse em atuar na docência. Muitas investigações ainda devem ser feitas, principalmente nesses casos, para compreender como se dá o processo de estágio obrigatório, no qual os graduandos assumem a responsabilidade de ensinar, visto que a insatisfação com a profissão já se fazia presente. Debates mais profundos seriam capaz de avaliar a identidade profissional no período de estágio, qual nível de amadurecimento este graduando apresentou para que cumprisse com a transferência de conhecimentos de modo a não prejudicar os alunos das salas de aula que o mesmo assumiu.

Principalmente por ter apresentado de forma tão negativa as disciplinas de estágio, se conversas e apresentações com esta temática fossem mais presentes durante o curso, talvez pudéssemos ter coletado uma resposta um pouco menos negativa e agressiva. E, como trouxemos no segundo capítulo os estudos de Paiva (2011) no qual apresentou os fatores identidade, motivação e autonomia como fundamentos de um bom professor de línguas,

percebemos acerca da análise feita sobre a idealização de professor dita pelos professores da graduação, que o fator autonomia não se fez muito frequente.

Informante 5

Sexo: Feminino

Idade: 24

Período: 6

R1:Intermediário// não

R2:Eu comecei a amar o curso e agora não suporto mais pelo descaso dos professores

R3:Parece que eu esqueci tudo que sabia muito mais quando entrei, acabei esquecendo por conta do uso do português constante, agora estudo por fora.

R4:PIBID/residência pedagógica / Curso de inglês para iniciantes / curso de inglês para alunos da UFS / atual trabalho.

R5:Sim.

R6:Sim e não, as vezes sinto um pouco de dificuldade.

R7: Péssima, o professor larga a gente na sala e joga um SE VIRE.

A informante 5 apresenta muitas críticas ao curso. Tinha um nível intermediário de Inglês, entretanto atribui o uso frequente do português em sala de aula como causador de um certo retrocesso ao que já havia aprendido. Busca-se então uma avaliação que possa definir o melhor caminho a seguir, seja ele aumentar a carga horária das aulas de Inglês, oficinas de imersão na língua ou trabalhar o bilinguismo com as disciplinas pedagógicas e literárias que o graduando em Letras precisa cumprir.

Longe de negatizar os curso de Letras da Universidade em questão, viemos mostrar a importância em se discutir com os alunos o desenvolvimento de suas capacidades, a autoavaliação de si, o reconhecimento de suas limitações, para que o graduando alcance a autonomia trabalhada por Cruz (2009), e possa ser o profissional que busca as suas próprias metodologias.

A informante 5 tem boas experiências com o ensino de Inglês, todavia julga-se não tão preparada para o ensino da mesma por apresentar algumas dificuldades, e, assim como o informante 4, criticou as disciplinas de estágio desfavorecendo aquilo que a disciplina deveria

proporcionar. Ao utilizar o termo: “SE VIRE”, não fica claro à quem se direciona a crítica, entretanto, acredita-se que seja à falta de apoio dos professores regentes que recebem os estagiários. Isso demonstra ainda mais a importância do diálogo entre professores regentes e estagiários.

Informante 6

Sexo: Feminino

Idade: 28

Período: 7

R1:Pré-intermediário.

R2:Avançado.

R3:Conseguí aumentar o meu nível de inglês com a ajuda das aulas da graduação, com a participação em projetos de pesquisa e de extensão.

R4:Já atuei como professora de inglês em projetos de extensão e no programa Idiomas sem Fronteiras.

R5:Já recebi proposta para aulas particulares devido à recomendações de amigos que também estudam inglês e de ex-alunos.

R6: Sim. A participação nos projetos de extensão e no Inglês sem Fronteiras me trouxeram experiência de sala de aula, além de me proporcionarem desenvolver o conhecimento teórico sobre a minha prática docente.

R7: Acho que a disciplina é importante para aproximar o graduando da sala de aula para que ele possa experimentar a profissão. Mas o modo como as disciplinas de estágio vem sendo desenvolvidas, na minha experiência, não é suficiente para preparar o aluno. Na maioria das vezes falta orientação do professor de estágio e compreensão do professor regente das escolas públicas. De modo que o estagiário não se sente preparado para atuar.

A informante de número 6 não mencionou sobre a sua escolha, e mesmo assim disse ter o nível pré-intermediário, o qual ao passar do tempo de curso evoluiu para avançado. Segundo a graduanda, o avanço se deu devido as oportunidades que teve dentro do curso como projetos de extensão e etc., ainda assim, mergulhando no que Orlandi (2005) chamou de “dito pelo não dito”, não percebemos insatisfações com a profissão de professora ou não reconhecimento de si como tal.

Fala de suas experiências, e mesmo mostrando-se um pouco insegura em alguns momentos, se sente confiante para lecionar. Uma vez que fala de suas práticas docentes,

notamos a proximidade com a profissão, criticando apenas o direcionamento das disciplinas de estágio, apresentando descontentamento inclusive com os professores regentes das escolas públicas.

Informante 7

Sexo: Feminino

Idade: 35

Período: 8

R1: Antes de ingressar na UFS eu fiquei indecisa entre três cursos: letras inglês, jornalismo e publicidade e propaganda. E decidi letras inglês porque gosto muito da língua porém, nunca me vi na sala de aula. ingressei na UFS sem fazer cursinho de inglês mas sempre fui autodidata. Bom, o nível de língua inglesa que eu me enquadrava era nível básico e com o tempo fui aprendendo sempre mais.

R2: Quando entrei na UFS cheguei com uma cabeça de ensino médio, com nível básico de inglês porém, de 2011 até hoje, mudou muita coisa. De 2011 até 2014 eu amadureci academicamente, minha cabeça não é mais de ensino médio, o meu nível de inglês foi avançando; em 2018 e 2019 tive a oportunidade de dá aulas através dos programas pibid/capes e residência pedagógica/capes e vi que a sala de aula é desgastante mas quando se gosta da profissão permanece nela, vi também que nem todos os alunos gostam da língua inglesa. O que mudou de lá para cá foi minha visão de sala de aula, como futura professora de inglês, como também minha evolução na língua inglesa. No entanto, eu percebo que continuo não me vendo na sala de aula mas percebo que dá aulas para jovens e adultos é legal e que dá aulas para crianças não é tão bom assim.

R3: Bom, eu sinto muita diferença quanto a língua pois eu comecei nível básico e ainda estou no nível intermediário mas estou me esforçando para ficar fluente. E outras mudanças internas, como por exemplo, meu amadurecimento acadêmico e minha visão não mais como estudante de letras, mas como professora.

R4: Em 2018 fiquei 4 meses no programa pibid/capes dando aula e este ano 2019 estou dando aula no residência pedagógica/capes confesso que ainda estou obtendo experiência no ensino de língua inglesa. Confesso que tenho muito que melhorar e buscar a fluência porque no curso de letras inglês o aluno não aprende a falar o idioma, ele estuda as disciplinas voltadas para o ensino e as disciplinas de línguas e as literaturas o aluno "é jogado lá" e "tem que se virar" para entender e se comunicar no idioma. O curso de letras inglês não exige que o ingressante saiba falar o idioma por isso, há muitas desistências pois o aluno leva um susto quando se dá conta que tem que falar e entender o idioma. Porém eu penso, se o aluno realmente tem interesse ele

irá lutar e se esforçar, porque cada aluno é responsável pela sua graduação e pelo seu próprio desempenho.

R5: Como disse anteriormente, eu só consegui dá aulas, e ainda continuo lecionando, devido a seleção mediante edital. Porém, antes nunca surgiu nenhuma proposta para eu ensinar língua inglesa.

R6: Atualmente, eu não me sinto totalmente preparada para ensinar língua inglesa porque eu vejo que tenho que melhorar bastante.

R7: As disciplinas de estágio são uma oportunidade para que o alunos saia da teoria e vivencie a prática da licenciatura, eu acho muito importante para o curso.

A informante 7 escolheu o curso dentre outras duas opções por apresentar anseios com a língua inglesa, e se enquadrava como nível básico. Afirma ter aumentado o nível de conhecimento ao passar do tempo de sua graduação.

Avalia o seu crescimento devido a participação em projetos dentro da universidade e se reconhece atualmente como professora. As poucas experiências que teve fez a aluna perceber as dificuldades de um professor, porém como a mesma afirma gostar do que faz, decidiu continuar e não se caracteriza mais como aluna, e sim como professora.

Critica a dificuldade em dar aulas para crianças e é contraditória em alguns momentos, o que é normal, pois os informantes sabiam que suas respostas seriam analisadas e que esse seria um momento para eles mesmos pensarem sobre si. A aluna apresenta autonomia em seus estudos e se põe como maior responsável pelo seu desenvolvimento acadêmico, algo que não exclui a necessidade da presença e apoio dos professores.

Não se sente muito preparada para dar aulas porque reconhece a sua responsabilidade social, e afirma precisar melhorar um pouco mais, e não avalia de forma negativa as disciplinas de estágio, porém, devemos salientar que cada aluno apresentar necessidades distintas perante a realidade em comum que todos vivenciaram com as disciplinas supracitadas.

Informante 8

Sexo: Feminino

Idade: 23

Período: 7

R1: Meu nível de inglês já era médio para avançado e era a minha segunda opção de curso.

R2: Tive mais contato com a língua o que leva a aperfeiçoá-la, e está sendo possível praticar mais.

R3: Ainda não conclui, não sei bem como responder.

R4: Não possuo experiência com o ensino. Vou começar agora no estágio.

R5: Sim, em um cursinho de idiomas.

R6: Em relação ao conhecimento e domínio da língua, sim, porém acredito que o nervosismo possa atrapalhar no início.

R7: Ótimas.

A informante de número 8 já apresentava nível médio de Inglês e era esta a sua segunda opção de curso. Isso remete que a sua escolha como docente de Inglês não era a prioridade. Atualmente no sétimo período teve oportunidades de aperfeiçoar o idioma, algo visto como positivo pela discente.

Não apresenta experiência com o ensino, logo, utilizará a disciplina de estágio para obter o primeiro contato com a sala de aula. Tem bons conhecimentos da língua para o ensino, entretanto, a falta de contato pode interferir em seu desempenho, fortalecendo a ideia de que as disciplinas de estágio, são, em muitas vezes, as responsáveis por criar a primeira ponte entre discente e docência.

Informante 9

Sexo: Feminino

Idade: 23

Período: 7

R1: Eu tinha um inglês iniciante.

R2: Acho que tenho um inglês intermediário na escrita mas não consigo me comunicar em inglês ou ouvir bem um diálogo.

R3: Eu aprendi muito porém preciso praticar o speaking e listening.

R4: Não tenho.

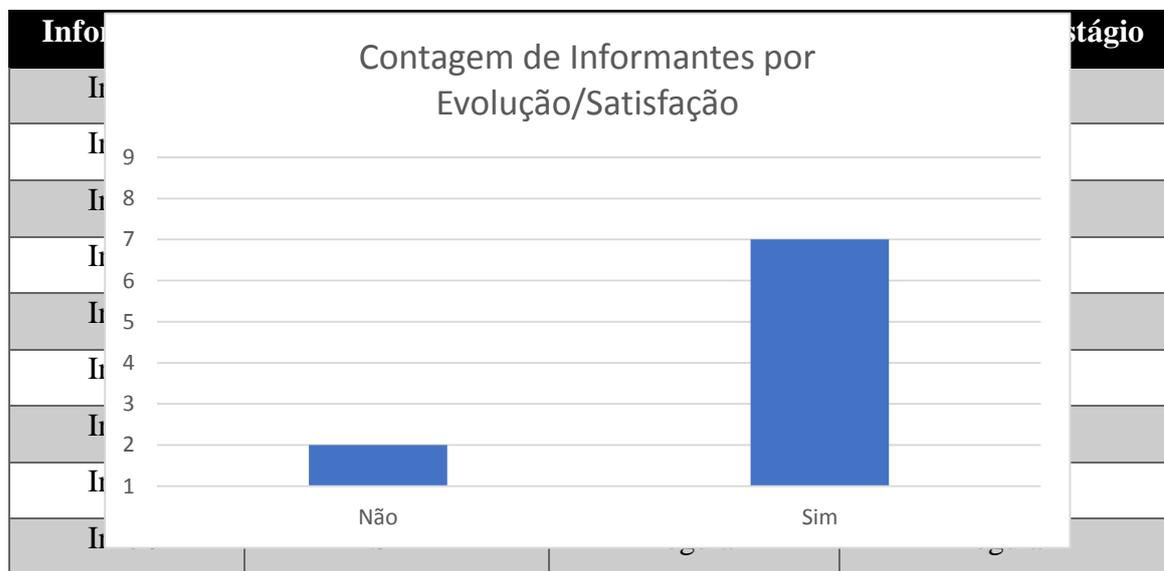
R5: Sim. As pessoas gostam de como ensino português e por isso acham que sou tão boa quanto.

R6: Pra ensino básico sim.

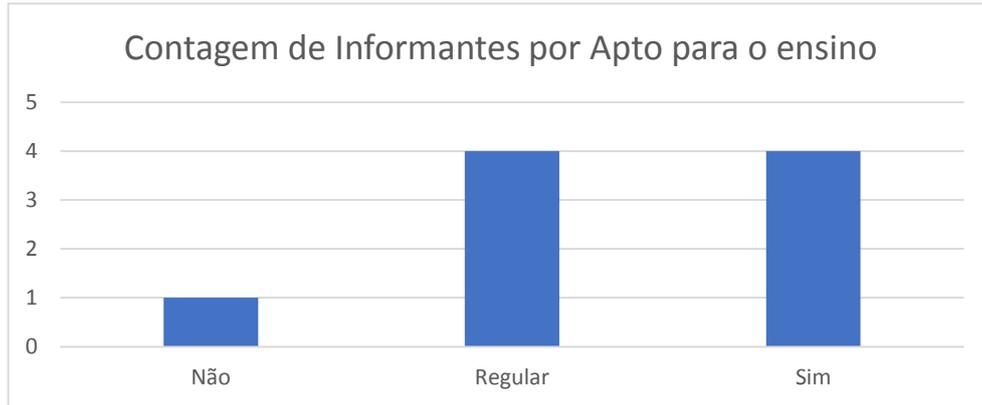
R7:Melhor parte do curso de letras mas Falta um ensino mais didático do ensino pelos professores orientadores.

A informante de número 9, apresenta informações concisas, e, se considera iniciantes no que se trata ao idioma Inglês. Não informou se era esta a sua primeira escolha de curso, entretanto avalia como tendo adquirido conhecimentos extras com o decorrer do curso. Não possui experiências com o ensino, mas diz estar apta para o ensino básico, o que nos faz excluir didática avançada. Sobre as disciplinas de estágio, a informante traz uma afirmação positiva apesar de deixar claro que os orientadores poderiam ser um pouco mais didáticos.

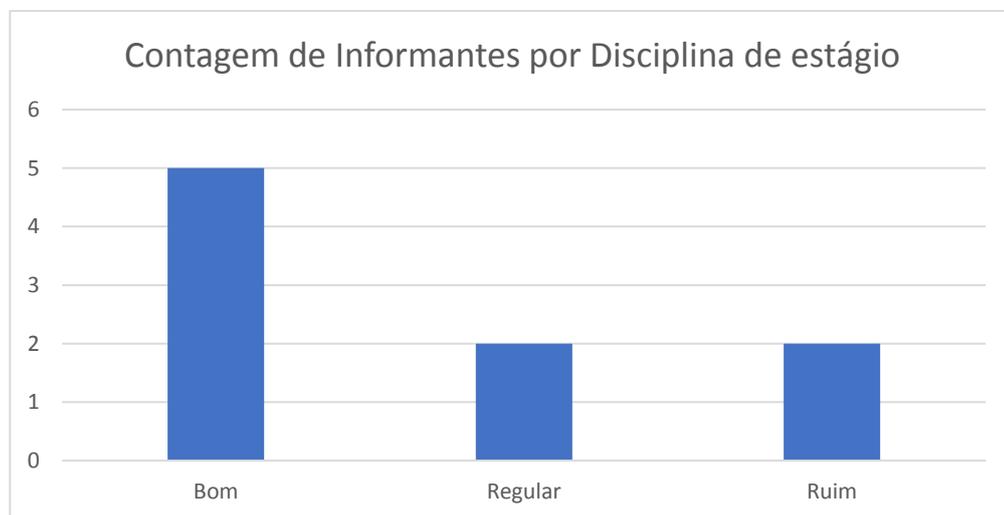
Segue uma tabela com as informações principais que melhor justificam as nossas análises:



Evolução/Satisfação: Representa o fato de o Veterano ter acrescido suas habilidades linguísticas em Inglês, e o nível de satisfação com o curso.



Apto para o ensino: representa a auto avaliação dos graduandos relacionados à prática docente no mercado de trabalho.



Disciplina de estágio: Representa a avaliação da disciplina dentro do curso.

*Regular: significa que pode melhorar em algum ponto específico.

Do mesmo modo que não nos demos por satisfeito com os calouros, tivemos as mesmas inquietações com as respostas dos veteranos, assim sendo, lançamos outro questionário, também via e-mail, no qual dos 9 (nove) que responderam a primeira pesquisa, apenas 4 (quatro) se propuseram a responder esta segunda, tivemos como perguntas se o Inglês foi a língua escolhida no ENEM/Vestibular, logo:

Informante	Inglês no ENEM/Vestibular
Informante 1	SIM
Informante 4	SIM
Informante 6	SIM
Informante 7	SIM

Como podemos visualizar, todos os informantes que responderam a segunda pesquisa, disseram que escolheram a Língua Inglesa como prova avaliativa para o ingresso ao curso de Letras, o que nos faz lembrar que, em suas respostas à primeira pesquisa, os mesmos informantes de números (1, 4, 6 e 7) possuíam nível básico na língua estrangeira, ou pouco além do básico, e que estão todos, atualmente, aptos ao ensino, com exceção do informante de número 7, que se julga regular ao se perguntar sua aptidão para o ensino. O que podemos definir, até então, é que, unindo os 4 calouros e os 4 veteranos que responderam a segunda pesquisa, 7 responderam que escolheram o Inglês como forma de ingresso ao curso de Letras, e este é um aspecto positivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todos os processos descritos e analisados, todas as teorias utilizadas serviram para ampliar os olhares dos leitores, estudantes e pesquisadores, principalmente os professores pesquisadores que são responsáveis pela formação docente. A prática de falar de si e do outro como iguais deve estar presente no curso de Letras que é diversificado, heterogêneo, e responsável por inserir no mercado de trabalho profissionais aptos a ensinar uma L.E com aplicabilidades contemporâneas.

Os relatos recolhidos podem falar por si só aquilo que todos já sabem, sempre há algo para ser desenvolvido, ampliado ou melhorado. Entretanto, nem todos os docentes em formação conseguem expor totalmente as suas necessidades, talvez por pouco fazerem uma autorreflexão devido à tantas demandas que o curso lhes exige.

Como pudemos observar na análise de dados, os níveis iniciais dos veteranos foram bem heterogêneos, e mesmo contando com apenas 9 respostas, é possível perceber algumas das dificuldades vividas. A evasão do curso nos deixou poucas oportunidades, porém válidas, de contato. É possível compreender que a maioria avançou nos conteúdos referentes à língua inglesa, e que tais avanços são advindos das participações em projetos e pesquisas de extensão, assim como o programa de extensão pedagógica.

Acreditamos que, mesmo obtendo algumas respostas negativas, a UFS como principal fonte no campo da formação de professores no estado de Sergipe, pode e deve cada vez mais investir nos programas que obtiveram sucesso, fazendo com que os professores em formação possam se sentir abraçados e incentivados a desenvolver as suas práxis pedagógicas. Do mesmo modo, as disciplinas de Estágio Supervisionado estão presentes como passo inicial à docência, mesmo apresentando pequenos entraves que merecem ser repensados.

Até então, o que pode ser levado em consideração é que o curso de Letras Inglês vem ajudando os seus alunos a progredirem no idioma. A questão está então relacionada a outros aspectos que talvez possam não ter se feito presentes devido ao silenciamento de alguns dos alunos que aceitaram realizar a pesquisa.

É possível concluir também que as escolhas dos alunos em estudarem Letras/Inglês, são tão diversificadas quanto os níveis encontrados, e que as expectativas vão desde pensamentos utópicos a estruturas mais reais. O que pode ser levado em conta é a comprovação de que há sempre a presença multifacetada entre os níveis, o que dificulta em certos contextos o andamento das aulas.

A UFS está cumprindo com as propostas educacionais, e ao nosso ver não carrega uma negatização devido ao fato de a grande massa ter se posicionado positivamente, o que não exclui as dificuldades e empasses que toda instituição de ensino detém: questões sociais ou econômicas. Entretanto, novas propostas podem surgir ao se perceber a pluralidade linguística, assim como objetivos podem ser traçados para que mais pessoas sejam abrangidas por metodologias que supram a necessidade atual de cada graduando, assim como a necessidade atual das escolas, principalmente do estado de Sergipe.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira de. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, Ruberval Franco e Araujo, Vanessa de Assis. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas** / Ruberval Franco Maciel e Vanessa de Assis Araujo (Orgs.) – Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

ARRUDA, Karoline Wolff da Silva; TEIXEIRA, Thaís Cristina da Silva; SILVA Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; FERNANDES, Sônia Regina de Souza. Adocência e a construção da identidade profissional dos professores: algumas reflexões. In: **XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19809_10437.pdf> ; Acesso em: 08 de Abril de 2019.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 49ª ed, 2007.

BATISTA, Maria Luiza Washington. O olhar do egresso: a formação do professor de inglês na UFS. In: **Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão** / Givaldo Santana... et al. – São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005. 265p.

BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos Conceituais Da Multidisciplinaridade e da Interdisciplinaridade e a Pesquisa em Ciência da Informação. In: **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011. ISSN 1518-2924. DOI: 10.5007/1518-2924.2011v16n32p1.

BRASIL, Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. **Planalto**. Brasília, DF: Fev, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3> Acesso em: 19 de Fevereiro de 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDAS-COUTHARD, Carmen Rosa. Análise do discurso anglo-saxônica e semiótica social crítica. IN: FERREIRA, Raimundo Ruberval / RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs.). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Raimundo Ruberval Ferreira / KanavillilRajagopalan (orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. In: **Paidéia** r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 15-32 jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2374>>; Acesso em: 15 de Agosto de 2019.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou profissão? _In: LEFFA, V. J. **O professor de Línguas: construindo a profissão**. Pelotas (RS): EDUCAT, 2001, p.21 – 40.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução de Carlos Vogt... (et al.). – São Paulo: Cultrix, 1980.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis (RJ): Editora Vozes Ltda, 1995.

CRUZ, Giêdra, Ferreira da. O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras no desenvolvimento da autonomia dos alunos de letras. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. Diógenes Cândido de Lima (org). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. **Sujeitos e atores sociais nas representações discursivas de docentes da rede estadual de ensino em Sergipe: uma análise crítica em tempos de Ideb**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16376>> Acesso em: 01 de Maio de 2019.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R (org). **Formação situações de trabalho**. Porto: Portugal. Porto Editora, LDA, 2003.

ECKER, Kleber; FROSI, Vitalina Maria. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. In: **Revista Domínios de Lingu@gem**. V. 9, n. 1(jan/mar. 2015), p. 198 - 216. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/30903/16958>> Acesso em: 17 de Fev. de 2020.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; OLIVEIRA, Eliane Carolina de. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas / organizador, Francisco José Quaresma de Figueiredo**. – Goiânia: Editora da UFG, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Maria Teresa Eglér (Organizadora). 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FILHO, Adauto Lopes da Silva; LOPES, Fátima Maria Nobre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. Edições Loyola: São Paulo, 2011.

FILHO, José Carlos Paes de Almeida. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competência. In: MACIEL, Ruberval Franco e Araujo, Vanessa de Assis. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas / Ruberval Franco Maciel e Vanessa de Assis Araujo (Orgs.)** – Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material Didático e Prática Docente. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V. 2, n. 1 (2007). Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333>> Acesso em: 14 de Julho de 2019.

FONTES, Ana Beatriz Areas da Luz; MANGIE, Kristina. Lower-intermediate learners of English as a second language improve reading recall through use of text structure strategy.

Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.2, p. 275-301, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1348/870>> Acesso em: 07 de Fevereiro de 2019.

GIMENEZ, Telma. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. Diógenes Cândido de Lima (org). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KANEKO-MARQUES, Sandra Mari. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem** / Sandra Mari Kaneko Marques. -- São Carlos: UFSCar, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos** / Angela B. Kleiman e Inês Signorini [et. al.] – 2.ed. rev. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. Atualização João Bosco Medeiros. São Paulo: Atlas, 2017a.

LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. Diógenes Cândido de Lima (org). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MAIA, Wesley Souza. Aperfeiçoamento da proficiência linguística: o uso da internet por alunos de Letras-Inglês. **Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras – UNIFAP**. Ano 2012, Vol. 02 – Nº 01. Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/480>> Acesso em: 05 de Janeiro de 2019.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf>. Acesso em: 10 de Julho de 2019.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos, **Revista Abehache**, nº 6, p.165-185, 1º semestre de 2014.

MAZZA, Fernanda Thomaz; ALVAREZ, Sonia Maria. A formação e a identidade do professor de língua Inglesa: the english teacher's education background and their identity. **Portal de Periódicos da UFPB**, VOL.16 – ANO 35 – N.2 – 2011.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355- 378.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MICCOLI, Laura. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Editora Pontes, 2010. V.2.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NAKANO, Marilena; ANCASSUERD, Marli Pinto. Estágio: memória e produção de conhecimento. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. Edições Loyola: São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Jaqueline de Castro. SILVA, Thaís Cristóforo. **Aprendizado de Língua Estrangeira: O caso da nasalização de vogais**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/4277947-Aprendizado-de-lingua-estrangeira-o-caso-da-nasalizacao-de-vogais.html>>. Acesso em: 05/05/2018.

OLIVEIRA, José Clovis Pereira de. et al; O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. In: **III CONEDU – Congresso Nacional de Educação – 2016**, Natal/RN: EDITORA REALIZE, 2016. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=558>> Acesso em: 11 de Julho de 2019.

ORLANDI, EniPuccelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, 2011. p.71-86. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf>> Acesso em: 06 de Fevereiro de 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. Diógenes Cândido de Lima (org). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PALFREY, John e GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior** / Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Docência em Formação)

_____. **Estágio e docência**/ Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima; revisão técnica José CerchiFusari. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PORTO, Maria Augusta R. Técnicas de ensino e recursos didáticos para o ensino de Inglês. In: **Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão** / Givaldo Santana... et al. – São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005. 265 p.

PORTO, Maria Augusta Rocha. **Tempo cognitivo e tempo social nas aulas de inglês para a envelhecimento e terceira idade** / Maria Augusta Rocha Porto. -- São Paulo: Blucher, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Universidade FEVALE, 2013.

SANTOS, Lucilia da Silva. **A (Re) Construção da Identidade Docente na Contemporaneidade**. 2016. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/71707/a-reconstrucao-da-identidade-docente-na-contemporaneidade>>. Acesso em: 01/05/2018.

SAUSSURE, Ferdinand de, 1857 – 1913. **Curso de Linguística Geral**/ Ferdinand de Saussure; Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de : Isaac Nicolau Salum; [tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, IzidoroBlikstein]. – 28. ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. O ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma análise à luz das memórias discursivas dos alunos de letras. In: **Revista de Letras**, Nº. 31 - Vol. (1/2) jan./dez. – 2012. Disponível em: <www.periodicos.ufc.br/revletras/article/download/1084/1046>, Acesso em: 08 de Abril de 2019.

STEIN, Alexandre. Aspectos da identidade do professor de língua estrangeira nos PCN. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**. Edição Nº. 3, Vol. 1, jan-jun. 2013.

TERREL, Tracy D. / KRASHEN, Stephen D. **The Natural Approach: language acquisition in the classroom**. Pennsylvania (US): Phoenix ELT, 1988.

WEINREICH, Uriel. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística** / Uriel Weinreich, William Labov, Marvin I. Herzog; Tradução Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco; posfácio Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugênea Lamoglia Duarte. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Anexo 1

Questionário aplicado para composição do *corpus* que será objeto da dissertação de Mestrado do aluno: Alan Silva das Virgens.

Pesquisador: Alan Silva das Virgens

Pessoas analisadas: Calouros graduandos do Curso de Letras/Inglês

Informações: Responder as perguntas com no mínimo 3 linhas e máximo 5 linhas.

SIGLA DO NOME	
IDADE	
SEXO	
PERÍODO ATUAL	

- 1) Quais as motivações que o levaram a escolher o curso de Letras/Inglês?
- 2) Que nível de domínio da língua Inglesa você se encontrava quando iniciou essa licenciatura em Língua Inglesa?
- 3) Como você se encontra hoje numa licenciatura em Inglês?
- 4) Quais eram as suas expectativas desse curso?
- 5) Que observações críticas você faz, hoje, ao curso que realiza?
- 6) O que deveria mudar?

Anexo 2

Questionário aplicado para composição do *corpus* que será referência na dissertação de Mestrado do aluno: Alan Silva das Virgens.

Pesquisador: Alan Silva das Virgens

Pessoas analisadas: Veteranos graduandos do Curso de Letra/Inglês

Informações: Responder as perguntas com no mínimo 3 linhas e máximo 5 linhas.

NOME	
IDADE	
SEXO	
PERÍODO ATUAL	

- 1) Que nível de língua Inglesa você se enquadrava quando entrou no Curso de Letras? Era esta a sua escolha desde o início?
- 2) O que mudou de lá para cá?
- 3) Que diferença sente entre a sua situação, quando ingressou, e hoje, em sua conclusão de uma licenciatura em língua Inglesa?
- 4) Qual a sua experiência em ensino de língua Inglesa?
- 5) Já teve alguma proposta para ensinar língua inglesa? A que atribui isso?
- 6) Você se encontra, hoje, em condições de ensinar língua Inglesa? Justifique sua resposta.
- 7) Como você categoriza as disciplinas de Estágio Supervisionado?