



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

EVILMARA RESENDE CASIMIRO

**TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO
INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O MUNDO VIVIDO NA
UNIVERSIDADE E NA ESCOLA**

PORTO NACIONAL

2020

EVILMARA RESENDE CASIMIRO

**TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO
INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O MUNDO VIVIDO NA
UNIVERSIDADE E NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, inserida na linha de pesquisa Linguística Aplicada, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Neila Nunes de Souza

PORTO NACIONAL

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C339t Casimiro, Evilmara Resende.

TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS NA
FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O
MUNDO VIVIDO NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA. / Evilmara Resende
Casimiro. – Porto Nacional, TO, 2020.

126 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Letras, 2020.

Orientadora : Neila Nunes de Souza

1. Formação de professores. 2. Aquisição de linguagem. 3. Ensino e
aprendizagem. 4. Teoria e prática pedagógica. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

EVILMARA RESENDE CASIMIRO

**TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO
INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O MUNDO VIVIDO NA
UNIVERSIDADE E NA ESCOLA**

Dissertação apresentada a Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, curso do Mestrado em Letras foi avaliada para obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.

Aprovada em 08/06/2020

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Neila Nunes de Souza (Orientadora/ PPG-Letras/UFT)

Prof^ª. Dr^ª. Elisa Borges de Alcântara Alencar (Examinadora Externo/ PPG-Letras/UFT)

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig (Examinador interno/ PPG-Letras/UFT)

Prof. Dr. Maurício Alves da Silva (Examinador interno/ UFT)

Dedico este trabalho à minha mãe amada,
Orminda Casimiro Barreira (*in memoriam*) que
incentivou meus estudos e sempre esteve
comigo em cada momento deste mestrado.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ter me concedido forças, determinação e sabedoria para a conclusão deste trabalho. Toda honra e glória a Ti Senhor! Obrigada.

À minha **Santa Maria, Mãe de Jesus Cristo**, que está sempre em minhas orações para o auxílio da realização deste trabalho.

À minha mãe amada **Orminda** (*in memoriam*) e ao meu pai amado **Antonio** por terem incentivado os meus estudos e de minha irmã Elenice, com muita luta, apoio e até mesmo abdicção por parte da minha mãe.

Ao meu amado esposo **Leandro** por vivenciar esta trajetória comigo com seu incentivo, auxílio e compreensão.

Às minhas amadas irmã **Elenice** e prima **Ely** por me incentivarem mesmo sem querer a entrar no mundo das Letras e ao apoio incondicional nesta jornada.

A todos da família **Casimiro** e **Resende**, e agregados, em especial às minhas avós materna **Raimunda** e paterna **Eva** que são exemplos de vida, de fortaleza e de vitória.

À família **Tavares** que me recebeu em seu meio de maneira afável com carinho irreparável.

À minha madrinha **Luzia** e diretora da escola que trabalho pelo incentivo e compreensão com as minhas faltas no trabalho às vezes.

Aos meus colegas e amigos da **Escola Estadual Brasil**, trabalho anterior, e da **Escola Estadual Alfredo Nasser**, trabalho atual, que de alguma forma também contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos de fé da **Capela São Domingos** onde encontro apoio nas orações e partilha da palavra de Deus.

Aos meus **colegas da 3ª turma do Programa de Pós-Graduação em Letras-UFT/Porto Nacional**, em especial **Viviane, Victor, Zukleia, Márcia, Auricélia e João** pela solidariedade e na partilha de alegrias, conquistas, angústias e temores.

Aos colegas **orientandos da professora Dra. Neila Nunes de Souza** que foram, sem dúvida, companheiros e solidários. Agradeço imensamente ao **Divino**, que colaborou para vencer a burocracia que o Comitê de Ética impõe e me fez superar algumas limitações. Sem esquecer, claro, dos companheiros **Maria Helena e Vinícius**. Meu muito obrigada.

Aos **professores do Programa de Mestrado de Pós-Graduação** pela contribuição na agregação de conhecimentos durante o processo das disciplinas.

À professora **Dra. Adriana Carvalho Capuchinho** pela contribuição de suas aulas e ajuda na participação do Congresso *Cielin* em Brasília em 2018.

À professora **Dra. Enilda Rodrigues de Almeida Bueno** que iniciou como minha orientadora, mas que, por motivos de força maior, teve que se afastar do Programa de Pós-Graduação. Meu muito obrigada pela colaboração no início deste trabalho.

Ao professor **Dr. Carlos Roberto Ludwig**, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras UFT/Porto Nacional, obrigada pela sua paciência, compreensão e dedicação para a realização deste trabalho.

Ao Professor **Dr. Maurício Alves da Silva** por suas contribuições na qualificação deste trabalho, meu muito obrigada.

À minha amada orientadora professora **Dra. Neila Nunes de Souza** que em meio a uma “desorientação”, ela me acolheu como uma mãe e me proporcionou segurança e incentivos imensuráveis. Ela que já foi minha orientadora na graduação, passou a ser um grande exemplo de dedicação, de competência e de zelo pelo que faz. Meu muito obrigada, professora Neila!

RESUMO

Os cursos de licenciatura em Letras, na sua maioria, formam o graduando para entrar no mercado de trabalho, especialmente, como professor de línguas. O momento de atuar na profissão é de possibilidades diversas. Este estudo tem como objetivo geral analisar como está sendo a aplicabilidade da teoria na prática docente de professores de língua inglesa em instituições públicas de ensino do estado do Tocantins. Em especial, busca-se analisar como estão sendo empregadas as aulas de língua inglesa no sétimo período de uma turma do curso de Letras. Além disso, investigar se tais teorias têm contribuído para a construção do conhecimento em escolas públicas investigadas. Buscou-se responder à questão: como desenvolver a prática na escola com eficiência e relacionando os estudos feitos durante os quatro anos na universidade? Como metodologia, pretendeu-se utilizar a pesquisa qualitativa com viés descritivo. Utilizou-se também a aplicação de questionários com professor formador, alunos(as) do sétimo período e professoras regentes para entender a relação entre a teoria e a prática dos indivíduos envolvidos na pesquisa. A pesquisa está fundamentada em autores como Vygotsky (2000), Pimenta (2005), Tardif (1999), entre outros. Como resultado da pesquisa pretendeu-se, à luz da pesquisa científica, verificar como a formação dos professores de língua inglesa tem relacionado conhecimentos teóricos e acadêmicos com a realidade vivida na atuação escolar. Compreender os motivos reais das diferenças sobre aquilo que é apreendido na universidade e aquilo que é aplicado nas escolas. Posteriormente, contribuir a viabilizar a relação entre teoria e prática na atuação docente significativa entre professores e alunos.

Palavras-chave: Formação de Professor de Língua Inglesa, Teoria e Prática, Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

Undergraduate courses in Letters, train the undergraduate to enter the job market, especially as a language teacher. The time to act in the profession is of different possibilities. This study aims to analyze how the theory is being applied in the teaching practice of English language teachers in public educational institutions in the state of Tocantins. In particular, it seeks to analyze how English language classes are being used in the seventh period of a class in the Letters course. In addition, to investigate whether such theories have contributed to the construction of knowledge in investigated public schools. We tried to answer the question: how to develop the practice in school efficiently and relate the studies done during the four years at the university? As a methodology, it was intended to use qualitative research with descriptive bias. The application of questionnaires was also used with teacher educator, students of the seventh period and leading teachers to understand the relationship between the theory and the practice of the people involved in the research. The research is based on authors such as Vygotsky (2000), Pimenta (2005), Tardif (1999), among others. As a result of the research, it was intended, in the light of scientific research, to verify how the training of English language teachers has related theoretical and academic knowledge with the reality experienced in school performance. Understand the real reasons for the differences between what is learned in the university and what is applied in schools. Subsequently, contribute to making the relationship between theory and practice viable in meaningful teaching for teachers and students.

Keywords: English Language Teacher Training, Theory and Practice, Teaching and Learning.

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01 - Licenciandos X Bolsas Pibid (2014).....	47
--	----

LISTA DE FIGURA

Figura 01 - Exemplos de estruturas divergentes e convergentes em L1 e L2.....	57
---	----

LISTA DE QUADRO

Quadro 01 - Palavras inglesas em diferentes áreas	63
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
A.C.	Antes de Cristo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECCLA	Centro de Estudo Continuada em Letras Linguística e Artes
CNE	Conselho Nacional de Educação
ELI	Ensino de Língua Inglesa
EUA	Estados Unidos da América
FACILA	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína
FAFITINS	Faculdade de Filosofia do Tocantins
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi
GU	Gramática Universal
IES	Instituições de Educação Superior
LAD	Dispositivo de Aquisição da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TO	Tocantins
<i>TOEFL</i>	Test of English as a Foreign Language
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Objetivos e questões da investigação.....	21
1.2 O caminho metodológico.....	21
1.3 Organização e estrutura da dissertação.....	24
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO E DOCÊNCIA EM LETRAS.....	26
2.1 Percurso histórico da formação docente no Brasil.....	27
2.2 Ensino Superior no Brasil.....	31
2.3 Pontuações sobre a formação de professores no Brasil a partir de 1930.....	32
2.4 Historicidade da educação em Porto Nacional –TO: do ensino fundamental ao superior.....	36
2.5 Formação docente em Letras.....	40
2.6 Reflexões acerca da formação docente.....	42
2.7 A importância do estágio para iniciação profissional: experiências com o PIBID.....	45
3 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	51
3.1 A constituição da linguagem.....	51
3.2 Aquisição de Língua Materna.....	52
3.3 Aquisição de segunda língua.....	53
3.4 Aquisição de segunda língua em crianças.....	55
3.4 Aprendizado de língua inglesa como língua estrangeira.....	56
3.6 Aprendizado de segunda língua na escola pública.....	60
3.7 A língua inglesa e a globalização.....	62
3.8 Problemáticas no ensino de língua estrangeira no Brasil.....	63
4 CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.....	67
4.1 A epistemologia na formação de professores de Língua Inglesa.....	67
4.2 A formação inicial dos professores de Língua Inglesa.....	71

4.3	Análise e discussão dos dados.....	73
4.3.1	Análise da vivência do professor formador.....	74
4.3.2	Percepção e vivências dos acadêmicos formandos.....	80
4.3.3	A vivência das professoras na prática de sala de aula.....	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	111
	ANEXOS.....	121

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação compõe a Linha de Pesquisa Linguística Aplicada com enfoque nas teorias e abordagens para a formação de professores de língua estrangeira. É compreendida ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Porto Nacional. Seu objeto de estudo é o contexto entre a formação e a prática pedagógica do professor de língua inglesa. O campo de estudo deste trabalho envolve formação de professores de língua inglesa, analisando a teoria e a prática.

Fiz a adoção ao curso de Letras, pois o campo da linguagem é algo que me seduz e, de fato, revela o poder que temos através dela. O estudo das línguas Portuguesa e Inglesa foi e é instigante para mim, sendo que o inglês é desafiador, por não ser a minha de origem a qual me deparei com ele no ensino fundamental. Percebia que não tinha muitas dificuldades em aprender essa língua estrangeira, quanto os meus colegas de aula e poder cantar músicas inglesas era o meu objetivo, tanto que foi alcançado.

Com efeito, houve influências de uma professora de Língua Portuguesa do ensino médio e da família, pois tenho uma irmã e uma prima formadas nesta área. O período de formação foi de lutas, desafios e vitórias. A imersão nos objetos do curso que são a língua, a linguagem e a fala foi transformadora e pude ser capaz de vencer obstáculos que pareciam ser inalcançáveis, como o medo de falar em público e encarar uma sala de aula. Então, foi um período de êxito, mas que não me deixei ser convencida que tinha terminado. O desejo por continuar me intrigava e ainda intriga. Assim, formei-me em Letras ao final do segundo semestre de 2007 com duas habilitações: Língua Portuguesa e Língua Inglesa com as suas respectivas literaturas. Foram quatro anos de leituras, produções acadêmicas, estágios e artigo final.

Ao estagiar a partir do 5º período do curso, pude observar o outro lado da sala de aula e analisá-la como uma profissional e não mais como aluna. Após isso, passei a conduzir uma turma juntamente com minhas colegas de estágio. Passar para o outro lado da sala de aula foi uma sensação de dúvidas, anseios e angústias. Depois de tanto tempo como aluna, era a vez de atuar como professora. Desafio imposto e cumprido. Estagiamos nos ensinamentos fundamental e médio. Viver o lado oposto da sala de aula requer coragem, determinação e garra. Ali, é estar diante de pessoas que querendo ou não precisam te ouvir e você se torna o comandante de um barco em que o conhecimento deve ser o motor para mover. E os tripulantes necessitam estar em harmonia para que haja o real sentido do saber.

Ao término com a minha formação, em 2008 comecei a lecionar aulas em um programa do Governo Estadual do Tocantins chamado Pioneiros Mirins¹. Este programa era para ministrar aulas de reforço ou ajudar em tarefas de casa dos(as) alunos(as) com turmas multisseriadas. Foi um período de grande desafio, pois me vi num lugar (salão dos fundos de uma igreja) em que eu era a comandante solo de um barco. Isso porque não tinha coordenação e nem direção próximas a mim, pois ficavam em outra sede. Era apenas eu no ambiente para ditar as regras do que acontecia naquele período destinado aos estudos. Alguns iam com interesse de fazer as tarefas, mas outros era só para sair de casa. Como as turmas eram multisseriadas, havia alunos (as) desde o 3º ano do Ensino Fundamental até o Ensino médio e separados por dia. Então, pude vivenciar este lado da educação que foi de extrema importância para mim para aprender a lidar com as dificuldades como indisciplina, dificuldades de aprendizagem e também com as qualidades como o carinho dos estudantes e a energia que passavam para mim.

No ano seguinte depois dessa experiência, um ano após minha formação é que ministrei aulas de língua inglesa em uma escola. A escola ficava em uma cidade pequena, chamada Ipueiras, próximo a minha, Porto Nacional. Era o que eu queria, atuar na minha área de formação. Consegui uma carga horária de 40 horas. Então, mudei-me para esta cidade para viver de aluguel e vinha para casa todos os finais de semana.

Ali, eu me sentia mesmo como professora, porque eu tinha uma coordenação e uma direção próximas a mim. Além disso, era a chance de pôr em prática o que aprendi no curso de Letras. O impacto inicial foi um tanto difícil. Salas numerosas de alunos, material didático insuficiente, indisciplina, tempo exíguo para planejamento, regras do sistema educacional a serem cumpridas. Enfim, algumas exigências que não contribuíam para um bom desenvolvimento prático em sala de aula, na minha concepção de professora iniciante. Mas, por outro lado tinha o carinho dos(as) alunos(as) e o apoio dos colegas para uma professora iniciante e isso contribuiu para eu continuasse persistente na carreira docente.

Isto posto, foram encontradas algumas barreiras e um tanto fora do que era idealizado, mas, mesmo assim, cumpria aquilo que era “proposto”, não exatamente como o desejado.

¹ O Programa Pioneiro Mirins era um programa do Governo Estadual com o intuito de fornecer subsídios financeiros e reforço escolar às crianças e adolescentes carentes. Foi criado em 1989 e atuou até o ano de 2014, sendo desativado em 1991 e retomado em 1995. Era executado pela Fundação Santa Rita de Cássia, já extinta também. Programa Pioneiros Mirins é oficialmente extinto - Jornal do Tocantins. Disponível em: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/vida-urbana/programa-pioneiros-mirins-%C3%A9-AAoficialmente-extinto-1.1374885>. Acesso em: 13 nov. 2019

Algumas vezes, eu pensava em não querer mais dar aulas, mas algo me instigava e me fazia continuar a lutar neste caminho árduo, porém, enriquecedor que é a docência. A prática foi e está sendo construída e reconstruída no dia a dia, vencendo barreiras e desafios e vivendo as alegrias que só a profissão docente propicia de poder ver que o melhor sempre acontece. No ano seguinte, voltei para Porto Nacional e cá estou há 10 anos atuando em escolas públicas. Ainda não consegui me efetivar como professora (concurada), entretanto, estou na batalha de conseguir isso tão logo possível.

Durante este período, vivenciei e vivencio de muitas maneiras as práticas em sala de aula. Professores motivados e outros desmotivados. Com relação ao ensino de Língua Inglesa, cursei uma pós-graduação no biênio de 2013-2014 com foco no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Essa especialização foi relevante, pois possibilitou uma amplitude quanto ao processo de ensino e me ajudou a encarar desafios que o(a) professor(a) de línguas enfrenta em seu ofício. Obtive, ainda, formações continuadas ofertadas pela Secretaria da Educação do Estado, com o foco em práticas para o ensino-aprendizagem.

Diante disso, o interesse por continuar estudando sobre a formação docente, através dessa pesquisa, surgiu a partir das dificuldades e possibilidades nas experiências vividas durante os dez primeiros anos após me graduar. E também depois da realização de outros cursos e leituras sobre o assunto através de pesquisadores também preocupados na reflexão sobre a dicotomia entre teoria e prática docente

Nesse sentido, inicialmente este trabalho busca compreender o percurso histórico da formação de professores. Ter essa visão histórica pode possibilitar um olhar através do tempo e analisar como se deu o processo de formação docente para podermos compreender o atual momento da educação e até mesmo visionar o futuro. Apresentaremos desde as raízes desta formação com educação dos Jesuítas², até o presente momento. Para isso, fundamentaremos em Nóvoa (1992), Saviane (2008) e outros.

Teceremos alguns pontos a respeito de como se dá a formação docente em Letras e reflexões sobre este processo, tendo em vista os aspectos teóricos e práticos. Para Pimenta (2005), é imprescindível a conscientização, tanto pelos professores quanto dos formadores de

²Jesuítas eram os membros da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa católica romana fundada por Santo Inácio de Loyola. Começou com um grupo de missionários dedicados à educação e a trabalhos de caridade, em 1534 e atuaram em diversas partes do mundo. BACELAR, J. Os Jesuítas. *A companhia de Jesus*. Disponível em: <https://www.historia-brasil.com/colonia/jesuitas.htm>. Acesso em 13 nov. 2019.

professores, de que o saber docente não é formado somente na prática cotidiana em sala de aula, mas é também sustentado pelas teorias.

A área de formação de professores tem sido objeto de muitas pesquisas Freire (1996); Paiva (2003); García (1999); Pimenta (2005) entre outros e, por conseguinte, cresce-se a disposição destes pesquisadores em analisar e descrever as ocorrências que podem ter influências na prática docente.

Para Paiva (2003), a prática reflexiva consiste na atuação do aluno-futuro professor, em situação real de sala de aula. As vivências experimentadas durante os estágios supervisionados são retornadas ao meio universitário e depois são refletidas através de teóricos da área. Após embasar teoricamente a prática e arguida pelas discussões e reflexões, torna-se, desse modo, em prática reflexiva que, conforme Freire (1996) é uma exigência na relação entre teoria e prática. Com relação a isso, ponderemos a respeito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)³.

O campo deste estudo envolve a área de formação em Letras, com enfoque no docente de língua inglesa. Para compreender esta perspectiva, veremos os estudos no processo de aquisição de linguagem, tanto a língua materna quanto uma segunda língua. De acordo com Vygotsky (1989), é o período da infância no qual observaremos como se dá o desenvolvimento da linguagem e principalmente pela maneira de como a criança brinca. Para Chomsky (1986), a linguagem está inerente a recursos inatos da espécie humana e, assim, a conceitos universais linguísticos.

Tendo em vista o ensino de Língua Inglesa no Brasil, e principalmente em escolas públicas, abordaremos acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) em que revela os aspectos relevantes ao ensino de uma Língua Estrangeira. Na tentativa de discutir as problemáticas no ensino de língua estrangeira no Brasil, destaca-se a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) de 1996, que tornou obrigatório o ensino a partir da 5ª série⁴ do ensino fundamental.

3O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que tem por objetivo proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 14 nov. 2019.

4 Hoje, com a nova nomenclatura: 6º ano.

Com base nisso, será entrelaçado acerca da construção epistemológica e metodológica da formação de professores de língua inglesa, a partir da formação inicial da docência e a prática em sala de aula. É neste contexto que este trabalho será desenvolvido com o propósito de discutir sobre a formação de professores e prática na condição de professor.

Assim sendo, o **problema** primordial desta dissertação pode ser compreendido nas possibilidades de melhorar a qualidade da atuação do Professor de Língua Inglesa a partir de uma formação inicial e que considere tanto o rigor epistemológico como a metodologia do ser em seu mundo vivido, tendo em vista as dificuldades encontradas na prática pedagógica do professor iniciante.

1.1 Objetivos e questões da investigação

Nesse sentido, tem-se como **objetivo geral** da pesquisa o de verificar quais as concepções epistemológicas e metodológicas têm sustentado a formação e atuação do Professor de Língua Inglesa para que esta contribua na superação de limites e na qualidade da prática docente.

Para compreender como a formação universitária tem sido traçada e os reflexos desta na prática docente enumeram-se os seguintes **objetivos específicos**: assimilar a contextualização histórica da formação de professores desde o período dos Jesuítas até o tempo atual, bem como as especificidades da formação docente em Letras; apreender o processo de aquisição de linguagem, tanto a Língua Materna quanto o ensino de língua estrangeira e analisar a formação de professores de língua inglesa, bem como a relação da teoria com a prática de professores de escolas públicas para investigar se a formação epistemológica e metodológica do ser professor tem contribuído para a construção do conhecimento da escola e para melhorar sua atuação docente.

As **questões da investigação** da pesquisa são: existe alguma relação entre o período passado da formação de professores e o que se encontra hodiernamente? Como se dá a aquisição de linguagem, sendo primeira ou segunda língua e sua importância para o ensino de línguas? Quais são as perspectivas para aprimorar as habilidades que o Professor de Língua Inglesa necessita partindo de sua formação inicial ponderando a epistemologia e a metodologia?

1.2 O caminho metodológico

A pesquisa pode ser definida como uma atividade com eminência do ser humano, pois se busca encontrar explicação às incertezas que nos movem e que nos provocam investigar a realidade. Segundo Minayo (1993), a pesquisa pode ser definida como,

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p.23)

Nesta dissertação, portanto, a pesquisa está caracterizada com o enfoque qualitativo, de natureza descritiva e explicativa que pode possibilitar uma análise e reflexão acerca da teoria e da prática na formação de Professores de Língua Inglesa, assim como os variados aspectos que influenciam no processo de formação inicial docente.

Para alguns pesquisadores como Lüdke & André (1986), a caracterização da metodologia como qualitativa não é uma atividade fácil, visto que quando o rigor científico e a validação da pesquisa são questionados, muitas incertezas e imprecisões parecem existir ao usar esse termo. Tendo a investida de compreender a pesquisa qualitativa, Lüdke & André (1986) elegem os conceitos elaborados por Bogdan e Biklen (1982). Para esses dois autores, há algumas características precisas para esse tipo de estudo.

O primeiro atributo revelado por Bogdan e Biklen (1982), é que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento da investigação. O trabalho de campo é intenso, uma vez que, dispõe o pesquisador em contato direto e prolongado com o ambiente investigado. Em segundo lugar, os autores frisam que os dados coletados são principalmente descritivos, isso inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, da mesma forma em que os dados da realidade são ponderados relevantes, necessitando da atenção do pesquisador.

Outra peculiaridade da pesquisa qualitativa refere-se a uma preocupação com o processo do que com o produto. O pesquisador deve estar atento ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Dessa maneira, os pontos divergentes na visão dos inerentes à pesquisa permitem a compreensão das situações experimentadas. Finalmente, Bogdan e Biklen (1982) determinam que a pesquisa qualitativa seja como um processo indutivo, isto é, se dá apenas pelo método da análise dos dados que o pesquisador alcançará ter o foco do estudo, de outra maneira, à proporção em que a pesquisa vai se desenrolando as hipóteses e o quadro teórico pode ser categorizado.

Em suma, a elucidação da pesquisa como qualitativa deu-se pelo feito de revelar definições como: obtenção de dados descritivos; inserção direta do pesquisador no ambiente

pesquisado; preocupação em retratar a perspectiva dos participantes e maior destaque no processo e não apenas no produto final.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47), “a fonte directa dos dados é o ambiente natural” e o pesquisador que é o instrumento chave, no estudo deve-se atentar às experiências e vivências da pessoa. Analisar, dessa maneira, a atuação de um professor formador do curso de Letras/Língua Inglesa com as suas visões sobre a formação em que participa do processo formativo.

Posteriormente, verificou as percepções que os futuros(as) professores(as) têm da profissionalização docente, como a percebem, a interpretam, e que no caso particular desta pesquisa são analisados os(as) acadêmicos(as) de Letras/Língua Inglesa e alunos(as) do professor formador entrevistado. Dessa maneira, a coleta de dados foi na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional com um professor formador e três alunos(as) do sétimo período do curso de Letras/Língua Inglesa. Por outro lado, intencionou-se depreender as concepções de três professoras que ministram aulas de Língua Inglesa em escolas públicas da cidade de Porto Nacional – TO.

Pretendeu-se esclarecer, à luz da ciência, como três alunos(as) do sétimo período estão sendo formados e se sentem preparados para atuar no campo do trabalho. A seleção dos(as) três alunos(as) foi aleatória, sendo que tais alunos(as) foram selecionados(as) por estarem em fase pré-finalista do curso de Letras e já terem passado por dois estágios supervisionados. Através de suas atuações em sala de aula, verificou se o que aprendem na academia pode ser compreendido como significativo para a sua prática docente. Além disso, investigou as teorias utilizadas pelo professor formador desta turma e as percepções das três professoras regentes de escola pública sobre as teorias e práticas docentes.

Nesse sentido, os informantes foram interpelados através de entrevista que, segundo Pádua (2004) é um dos processos mais usados em pesquisa de campo “e se constitui como técnica muito eficiente para obtenção de dados” (p.70), no caso, para este estudo acerca da formação de professores. Utilizou-se as entrevistas semiestruturadas em que o entrevistador possui um ponto de partida e uma direção a seguir, porém, permite que a conversa seja conduzida através de aspectos que podem aparecer durante a entrevista.

Através da entrevista com o professor formador, se buscam as pistas que possam indicar a abordagem de ensino, os percursos epistemológicos e metodológicos e as percepção

entre ensinar e aprender a língua inglesa. A seleção dos três alunos(as) formandos(as) se deu pelo motivo destes estarem terminando o curso de licenciatura e idealizando sua carreira como professores de língua inglesa. Já as três professoras de língua inglesa foram selecionadas para pesquisa no intuito de averiguar a relação do que aprenderam em sua formação e se contribuiu com a prática de ensino.

Para este estudo, os informantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) para ser assinado e o roteiro com as questões de entrevistas (Anexo 2). Foram explicados os motivos e razões da pesquisa e os procedimentos da entrevista, conceituando-os de que será mantido total sigilo as identidades dos participantes. Depois passou-se para a análise dos dados e depreensão do objeto de estudo.

1.3 Organização e estrutura da dissertação

Será exposto a seguir a organização deste estudo para estruturar as partes da dissertação. No primeiro capítulo são apresentados o contexto histórico da formação de professores e o percurso da docência em Letras. O segundo capítulo determinado à depreensão da aquisição de linguagem e aprendizado de língua estrangeira. O terceiro e último capítulo a abordagem é sobre a construção da epistemologia e metodologia da formação de professores de língua inglesa, bem como a análise e discussão dos dados coletados.

O presente trabalho se organiza em três capítulos. No primeiro capítulo, tem-se a contextualização histórica da formação de professores, bem como as especificidades da formação docente em Letras. Em seguida, são retratadas algumas reflexões a respeito da formação docente e o que programas institucionais como o PIBID podem contribuir no processo formativo. Já no segundo capítulo, o foco é o procedimento de aquisição de linguagem tanto a língua materna quanto uma segunda língua. São dispostas algumas considerações sobre o aprendizado de língua inglesa como língua estrangeira e como se dá isso numa escola pública, além das problemáticas encontradas neste âmbito educacional. No terceiro capítulo, serão ponderadas algumas concepções em torno da construção epistemológica e metodológica da formação de professores de língua inglesa, salientando o processo da formação e prática inicial dos docentes de LI. Neste último capítulo, é dada a discussão dos dados coletados, assim como dos resultados, buscando compreender as perguntas desta investigação, que foram apresentadas na introdução deste trabalho.

Por fim, são tecidas as considerações finais para o fechamento deste trabalho com as ponderações a respeito dos objetivos e questões de pesquisa, para fazer apontamentos sobre a evolução da formação de professores no decorrer dos anos e o que isso implica na prática cotidiana da sala de aula. A conceituação da análise da pesquisa é relevante, pois colabora para a apreensão do objeto deste estudo. Com isso, tem-se as reflexões acerca das entrevistas concedidas pelo professor formador, pelos alunos em formação e pelas professoras regentes de escolas públicas. Além disso, será versado sobre o objeto deste estudo que é a relação entre teoria e prática docente.

Deste modo, a discussão acerca deste tema é ampla e complexa. São diversas teorias e estudos sobre esta temática com o intuito de favorecer uma formação que seja eficaz e que contribua com os anseios que são inerentes à profissão docente. O desejo de ser um profissional perspicaz com uma bagagem que vá de encontro com àquele que é seu objeto de ensino: o aluno. A investigação neste ponto se deu pela busca em aprofundar em questões que vão além de ensinar somente conteúdos de língua inglesa, mas que versa sobre o Ser-Professor como uma pessoa que se comprometa em lutar pela regularidade da sociedade de maneira mais igualitária.

Não há neste trabalho a intenção da resolução dos problemas recorrentes da formação de professores de língua inglesa. Mas, conceituar e ponderar aspectos relevantes no que diz respeito a essa temática. Assim, tem-se o propósito de oferecer incentivos ao trabalho formativo, além de expandir as reflexões sobre a formação universitária do curso de Letras/Língua Inglesa, bem como à prática docente aos professores que desejam se aperfeiçoar a cada dia com uma melhor atuação em sua área de conhecimento.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO E DOCÊNCIA EM LETRAS

Partindo do pressuposto de que para analisar a situação atual na formação de professores é necessário compreender a sua historicidade no intuito de desvendar seus aspectos positivos e negativos. Para isso, este capítulo tem como **objetivo** assimilar a contextualização histórica da formação de professores do período dos Jesuítas até o tempo atual, bem como as especificidades da formação docente em Letras. Desta forma, a **questão** é: existe alguma relação entre o período passado da formação de professores e o que se encontra hodiernamente?

Este capítulo busca uma apropriação do percurso transcorrido na história na formação docente, podendo trazer uma percepção do que se vivencia na atualidade, para que se analise e reflita os avanços no ensino e até mesmo as dificuldades que perpassa por esta profissão. O olhar na história é relevante, pois, “para enxergar a direção à frente, temos que reconhecer como chegamos, onde chegamos e por que nos constituímos dessa maneira” (SILVA, 2001, p.329). Neste sentido, essa compreensão do todo ou da contextualização histórica pode trazer uma visão geral de como foi concebida a profissão que possibilita inúmeras outras profissões.

A profissão docente passou e passa por constantes acontecimentos e mudanças. A educação percorreu por momentos baseados na fé da religião católica e por métodos elaborados por estudiosos. Trata-se aqui sobre o processo que a formação docente permeou no período da educação jesuíta, bem como o ensino baseado no método Lancaster.⁵ Destaca-se também o movimento da Escola Nova e a formação de professores nas universidades.

Na busca de compreender o percurso histórico da formação de professores, este capítulo se fundamenta em autores como: Nóvoa (1991), Saviani (2008), Tanuri (2000), García (1999), Pimenta (2005), Tardif (1999), entre outros.

⁵ Segundo Menezes (2001), também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveriam repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral.

2.1 Percurso histórico da formação docente no Brasil

Na Antiguidade, por volta dos anos 4000 a.C. a 3500 a.C., o conhecimento inicial era o mito e mais tarde a razão. Nesse período, os filósofos eram as primeiras representações de professores, questionavam os mitos e colocavam em questão a nossa existência. A gênese da profissão professor se dá na Idade Média. Durante essa época, a educação teve grande influência religiosa.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas foram, pouco a pouco, configurando um corpo de saberes, de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente. Dessa forma, Nóvoa (1991) salienta que o princípio da profissão docente se localiza no seio de algumas congregações religiosas que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. As escolas eram, então, ligadas às instituições religiosas.

De acordo com Nóvoa (1991), com a chegada dos portugueses no Brasil, se inicia a conquista dos nativos que habitavam as novas terras. Os portugueses constatavam que estes necessitavam de uma educação humanística voltada para o espiritual, ou seja, um meio de dominar e instaurar uma cultura que consideravam ser neutra.

Os portugueses trouxeram membros da Companhia de Jesus com o objetivo de converter os índios ao cristianismo e disseminar a fé católica, ensinando aos nativos conhecimentos básicos, como ler e contar, visto que a alfabetização era a maneira mais adequada para que isso acontecesse.

A pregação dos jesuítas fundamentadas na catequese proporcionou a conversão dos indígenas à fé católica e conservou-se por 210 anos na história brasileira. Na perspectiva de Saviani (2008), sobre esta questão, expressa que:

Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada dos jesuítas. A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulado entre si: a colonização, a educação e a catequese. (SAVIANI, 2008, p.26).

De acordo com Saviani (2006), o período que se passa de 1599 a 1759 é tido como “longo século XVII” correspondendo ao período de organização dos estudos na Colônia até a expulsão dos jesuítas de Portugal. Deste modo, no ano de 1759, baseado numa ação militar, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil, pois acreditava que estes estavam fortificando, acumulando riquezas e diminuindo o poder da Coroa Portuguesa. Pombal implanta uma educação enciclopédica e laica, instituindo, um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, limitando a criatividade individual, permanecendo ainda a subordinação aos europeus.

Havia também inúmeros questionamentos a respeito do perfil do professor ideal, como ressalta Nóvoa (1992, p.15): “Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar pelo seu trabalho? De qual autoridade deve depender? ”

A partir daí as respostas vieram no período da segunda metade do século XVIII, com o processo de estatização do ensino apoiando-se na alteração de um corpo de professores religiosos, sob o controle da Igreja, por um corpo de professores laicos, sob o controle do Estado. No que tange aos moldes escolares, que antes era comandado pela Igreja, passam a ser impulsionados por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais. Com relação a isso Nóvoa ressalta que:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NÓVOA ,1995. p.15).

Dessa forma, a primeira instituição de preparação de professores no Brasil foi instalada em meados de 1820, fundamentado num ensino mútuo através do método Lancaster, o qual afigurava solucionar a problemática de escolas e da formação de professores, visto que supria as exigências da população e resolvia a questão da falta de professores. O ofício do professor não era especializado e era exercido como uma ocupação secundária, conforme Nóvoa enfatiza:

A função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos ⁶, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA 1995, p.15-16).

Em meados do século XIX, o método Lancaster começa a fraquejar pela falta de uma organização educativa e falta de instrumentos pedagógicos. Por volta de 1859 foi criada em

⁶A Congregação do Oratório chegou a Portugal, em 1640, após a restauração da independência e a dissolução da União Ibérica (1580-1640). Dela fez parte Luís Antonio Vernei (1713-1792) autor de *O Verdadeiro Método de Estudar*, publicado inicialmente em 1746, na cidade de Nápoles. A Congregação de São Felipe de Néri, formada por padres seculares, foi responsável pela introdução em Portugal de experimentações científicas, depois de o terem feito por toda Europa católica. Pelas mãos de D. João V, que durante seu longo reinado (1707- 1750) incentivou a criação de várias academias, os oratorianos, receberam o convento de Nossa Senhora das Necessidades, com o compromisso da criação de aulas de doutrina cristã, retórica, gramática, filosofia moral e teologia. Dispunham de uma biblioteca nesse convento com mais de trinta mil volumes e um laboratório para experiências científicas destinado ao curso de física que ministravam e que era frequentado por membros da nobreza portuguesa. Os oratorianos foram os oponentes dos jesuítas no campo da pedagogia. Promoveram as ciências naturais, levando para Portugal o pensamento de Francis Bacon, Descartes, Gassendi, Locke e Antonio Genovesi. Defendiam a importância do estudo direto da língua, da gramática e da ortografia portuguesa sem a intermediação do latim. (MAXWELL,1996).

Niterói-RJ a escola normal⁷. Nas décadas seguintes, a prática foi reproduzida em várias outras províncias do país. Segundo Tanuri (2000), essa trajetória um tanto incerta das escolas normais marcada pela criação, fechamento e nova criação ocorreu em todas as províncias durante o período imperial, atingindo-se certa estabilidade somente após 1870, se consolidando pelo período republicano.

As escolas normais surgiram como instituições que representavam uma conquista importante da carreira docente para o processo de profissionalização da atividade do professorado. Elas mostravam um local específico, estrutura e organização própria, tendo como intuito o de formar o professor, com um ensino estritamente limitado em conteúdo. Estas escolas tinham a preocupação bem mais em sua estrutura do que com qualidade do próprio ensino, e, além disso, era necessário fazer um exame de admissão a partir dos 18 anos de idade para poder entrar nestas instituições.

Segundo Tanuri (1979), apesar de as escolas normais não alcançarem sucesso, seja por falta de envolvimento de uma população predominantemente agrária e marcada pela escravidão ou pela inexistência de interesse pelo magistério. O fato foi que a implantação das escolas normais não gerou os resultados esperados, conforme argumenta a autora:

Pode-se, pois, dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida” (Tanuri, 1979, p. 22).

Diante das novas exigências e o fato das escolas normais passarem por dificuldades relacionadas à estrutura do ensino, o então curso normal dessas escolas, é transformado em cursos complementares. Não ocorrem transformações no currículo, a única mudança era que, para entrar nesses cursos precisaria apenas, ter o ensino primário preliminar e foi instaurado um ensino com um ano de prática. O método utilizado foi o de professores adjuntos⁸ (que surgiu para substituir o método Lancaster).

⁷Conforme Gabler (2016), a Escola Normal da Corte foi criada pelo decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que determinou novos rumos para a educação superior no Império e o ensino primário e secundário no município da Corte. Essa reestruturação do ensino ficou conhecida como reforma Leôncio de Carvalho, nome do ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império responsável pelo ato. Tais mudanças ocorreram em um período de grandes transformações que ganharam impulso no começo da década de 1870, visando a modernização do Estado e o progresso da nação.

⁸Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. (TANURI, 2000, pág. 65).

De outra maneira, a partir do Império até a instauração da República, a instrução primária não era centralizada, ficando sob a obrigação das províncias este dever. Com a implantação da República as províncias se transformaram em estados federados. O governo central ocupava-se do ensino secundário e superior administrando o ensino primário somente no Distrito Federal.

Neste contexto, o Estado de São Paulo propiciou uma ampla reforma da instrução pública que iniciou com o Decreto nº 27 de 12 de março de 1890. Esta reforma foi significativa a partir da ampliação dos modelos introdutórios do currículo da escola, contribuindo para a história da formação de professores, pois alavancou o desenvolvimento para a classe docente. Dessa maneira,

a reforma paulista realizada já a 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos⁹, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar” (TANURI, 2000, p.69).

A reforma no programa de estudos da escola normal provocou, de um lado, o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, do outro, um destaque nos exercícios práticos de ensino (SAVIANI, 2009). As transformações consideráveis que o governo do estado executava no setor educacional, como, por exemplo, a instrução primária que fora dividida em duas partes: elementar e complementar com duração de oito anos no total, sendo o ensino complementar uma preparação para o ingresso na escola normal que passaria a ser dividida em ciclos.

Esta alteração foi espalhada por outros estados da nação, inspirando em 1923 o educador Lysimaco Ferreira da Costa¹⁰ no estado do Paraná, que separou a escola normal, em dois cursos: o fundamental com duração de três anos e o profissional com duração de três

⁹ Antônio Caetano de Campos, médico e educador, nasceu em 17 de maio de 1844, na cidade de São João da Barra, Estado do Rio de Janeiro. Foi graças à orientação e influência de Caetano de Campos que surgiu a lei nº 27 de 12 de março de 1890, reformando a Escola Normal e convertendo em escolas modelos, as escolas preliminares anexas. Foi também médico da Beneficência Portuguesa e diretor clínico da Santa Casa de Misericórdia. Educador por vocação, conhecedor das deficiências do aparelho educacional da monarquia e politicamente convencido dos benefícios da instrução, que só o regime republicano poderia proporcionar, sacrificou seus interesses pessoais para se dedicar ao magistério.

(Begliomini, Helio. *Antônio Caetano de Campos – Academia de Medicina de São Paulo*. Disponível em: <https://academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/16/BIOGRAFIA-ANTONIO-CAETANO-DE-CAMPOS.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.)

¹⁰ Lysimaco Ferreira da Costa foi um intelectual preocupado com a construção de um projeto cultural para o país. Foi um grande divulgador do Paraná, e suas qualidades intelectuais e sua polivalência ideológica lhe conferiram projeção e circulação entre os renomados educadores brasileiros. Participou ativamente do projeto de criação da Associação Brasileira de Educação, bem como ajudou a consolidá-la, prestando auxílio a muitos de seus integrantes, de forma diversa e em variados momentos. (ABREU, 2007).

semestres (TANURI, 2000). Com relação ao ensino superior no Brasil houve uma trajetória de lutas e conquistas. O próximo item pontuará sobre isso.

2.2 Ensino Superior no Brasil

No Brasil, as primeiras escolas de ensino superior foram instituídas a partir de 1808 com a chegada da Família Real que foram expulsos de Portugal pelos franceses. Neste mesmo ano, segundo Martins (2002) foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio.

Durante essa época, era preciso profissionais que atendessem as principais necessidades: educação, saúde e infraestrutura. Diante disso, a solução considerada pela coroa portuguesa foi a criação de escolas voltadas para a formação de oficiais, médicos e engenheiros, com uma educação superior, caracterizada pela subordinação ao governo central, de caráter profissionalizante. Logo em 1813, essas escolas evoluíram e se transformaram em academias e faculdades especializadas com locais próprios e fixos.

Conforme Martins (2002), com a independência política em 1822 não ocorreu mudanças no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou diversificação. Só após 1850 que se observou uma discreta expansão do número de instituições educacionais com consolidação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. No período de 1808 a 1882 havia 24 projetos propostos para a criação de universidades, sendo que nenhum foi aprovado. Dessa forma, todas as tentativas de implantação de entidades universitárias durante o período de 1843 a 1920, foram fracassadas.

De acordo com Martins (2002), a partir da década de 1920, o debate acerca da criação de universidades não se restringia mais a questões puramente políticas como no passado, e sim ao conceito de universidade e suas funções na sociedade, sendo as de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. Dessa maneira, as universidades não seriam somente meras instituições de ensino, mas centros de saber desinteressado.

Assim, a primeira universidade de fato, a obter sucesso e continuidade, foi a Universidade do Rio de Janeiro, primeira instituição criada em 07 de setembro de 1920, legalmente pelo Governo Federal, que juntou as Faculdades Federais de Medicina e Engenharia,

com a faculdade de Direito em uma única instituição realmente voltada para o ensino e pesquisa. A partir daí, houve dentre outras mudanças, uma revolução que alterou o modelo educacional no Brasil. É o que será abordado a seguir.

2.3 Pontuações sobre a formação de professores no Brasil a partir de 1930

O movimento de renovação desenvolvido na década anterior concorreria à continuidade a partir dos anos de 1930 (TANURI, 2000). Em meados desta década ocorreu uma revolução que modificou a ordem político-social e o modelo estrutural da educação no Brasil. Com isso, a formação de professores não era mais proporcionada pelas escolas normais, por causa da constituição de cursos superiores para esta finalidade.

Diante disso, é importante salientar que as mudanças na educação a partir da década de trinta são compostas por um processo que já se desenrolava desde o aparecimento da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 que colaborou na propagação das ideias da Escola Nova¹¹.

A criação da ABE pontuou um marco na história, porém, foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, conforme os argumentos de Libânia Nassif Xavier representam um “divisor de águas” no histórico da educação brasileira, ou seja, “interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional” (XAVIER, 2002, p. 71). Referindo-se a esse período, Ghiraldelli (1994) declara que:

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país (pág. 39).

O Manifesto dos Pioneiros marcou o início do projeto de renovação educacional. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais envolvidos e preocupados em oferecer diretrizes para uma política de educação no país. Segundo os educadores que assinaram o documento, a escola tradicional, mantida no Brasil, estava

¹¹ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, América e Brasil, na primeira metade do século XX, quando também se consolidou a democracia liberal. Esse movimento educacional surgiu para propor novos caminhos a uma educação que a muitos parecia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias, que eram o marco inovador da época. No Brasil, se desenvolveu no ano de 1932 no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais como: aceleração do processo de urbanização e expansão da cultura cafeeira e progresso industrial da nação. (SILVA, 2007).

implantada para a classe burguesa, sob uma ótica essencialmente burguesa. O Manifesto justificava uma educação pública única e comum, e que não houvesse vantagens econômicas e ofertasse um ensino laico, gratuito e obrigatório.

O movimento da Escola Nova teve seu surgimento a partir do Manifesto dos Pioneiros. A conceituação do movimento se apoia particularmente em Dewey (1959) que defende a ideia de que as escolas devem deixar de serem meros locais de transmissão de conhecimento, o que era peculiar da escola tradicional, para tornarem-se pequenas comunidades, capazes de ajudar os alunos a desenvolverem atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.

Dessa maneira, é pertinente destacar que, as ideias que transpassavam o movimento da Escola Nova estavam relacionadas na ideologia desenvolvimentista, presente no Manifesto dos Pioneiros. Dessa forma, Ghiraldelli (1994) afirma que:

Renovadores educacionais, liberais, socialistas, militantes das esquerdas cristãs etc. concordavam na crítica de que a sociedade brasileira passava por uma transição que encaminhava o país para a modernização, em detrimento da sociedade tradicional, de base agrária. Tratava-se, então, no pensamento desses grupos, de instaurar uma nova escola, que pudesse ser democrática e que uma vez pertencente a uma fase de crescente industrialização, superasse a dicotomia entre o “fazer intelectual” e o “fazer manual” (pág. 128).

No que diz respeito à formação de professores, mediante o movimento da Escola Nova em 1932, todos os professores deveriam ter formação universitária. Desse modo, simultaneamente à institucionalização da formação docente, segue um processo de desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Nesse contexto, na década de 40 do século XX são reabertas as escolas de formação de professores, inteiramente transformadas das escolas normais superiores mantidas até 1930, que previam a formação baseada, especialmente, nas ordens religiosas por causa da forte influência da Igreja.

Por volta de 1931 ocorreu o decreto nº 19.851 do Estatuto das Universidades Brasileiras que determinou os padrões de organização do ensino superior no Brasil, e a incorporação da Escola de Professores de São Paulo e do Distrito Federal pela Universidade de São Paulo e pela Universidade do Distrito Federal respectivamente, caracterizando uma crescente inquietação com a formação de professores que fora redirecionada das Escolas Normais para as universidades.

O modelo padrão para as universidades do país foi a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939 e dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Daí emergiu o modelo, que adotado pelas outras universidades do país, apreciou a questão relacionada à formação docente para o ensino secundário e para as próprias escolas normais.

Para os cursos de licenciatura ficou a missão de formar professores para as disciplinas específicas as quais eram compostas pelos currículos das escolas secundárias, sendo que os cursos de Pedagogia ficariam com a responsabilidade de formar os professores das escolas Normais.

De acordo com Saviani (2004), após julho de 1934, Gustavo Capanema¹² continuou o processo de reforma educacional intervindo, nos anos 30 no ensino superior e, a partir de 1942 nos outros níveis de ensino por meio das “leis orgânicas do ensino”, conhecidas também como “Reforma Capanema”¹³ compreendendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946) agregados pela constituição, sendo que em 1942 foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946 do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC).

No início da década de 60, o então ministro da educação, Clemente Mariani, encaminhou ao Congresso Nacional um projeto que, depois de longa tramitação, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 2004). A organização do ensino da LDB (Lei nº 4.024/61) permaneceu, no fundamental, a estrutura em vigor resultante da Reforma Capanema, no entanto, com adaptações. Por exemplo, após concluir o ensino médio, os alunos poderiam ter acesso a qualquer curso superior, por meio da aprovação no exame vestibular.

Lá no período do governo de Getúlio Vargas, acontece um aumento no número de instituições universitárias pelo Brasil, e a partir de 1964, com a instauração do regime militar, a situação nas universidades passa a sofrer por transformações intensas. Esse regime buscava barrar os debates que eram tidos pelos movimentos estudantis dentro e fora das universidades, através de métodos violentos e repressivos, na tentativa de silenciar alunos e professores.

No entanto, esses movimentos não acabaram por causa da repressão da ditadura, e no começo do ano de 1968, a mobilização estudantil era fervorosa após a implantação da Reforma Universitária, tendo como exigências novas medidas que buscassem solucionar os problemas

¹²Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900. Formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em 1923. Durante seus tempos de universitário vinculou-se, em Belo Horizonte, ao grupo de "intelectuais da rua da Bahia", do qual também faziam parte Mario Casassanta, Abgard Renault, Milton Campos, Carlos Drummond de Andrade e outras futuras personalidades das letras e da política no Brasil. Em 1927 iniciou sua vida política ao eger-se vereador em sua cidade natal.

Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema. Acesso em 20 nov. 2019.

¹³Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. (ROMANELLI, 2002).

educacionais permanente na época e por uma nova organização do ensino superior, consolidando ensino, pesquisa e extensão. Segundo Martins (2000), após os anos 70 ocorreu uma expansão do ensino superior pelo país, pois havia a exigência de uma melhor qualificação profissional. Contudo, acarretou uma decadência na qualidade do ensino e a expansão da iniciativa privada no ensino superior, que se tornaram características marcantes do período.

As novas exigências educacionais dos anos 70 intervieram na formação dos docentes habilitados a ministrar aulas nas primeiras séries do ensino fundamental. Segundo Tanuri (2000), os professores, que até o momento eram habilitados por meio do curso normal, passaram a realizar sua formação em nível do então 2º grau em curso profissionalizante que ficou conhecido como magistério, ou seja, não é um curso superior, mas de nível médio em que habilita o professor a lecionar na Educação Infantil. Este curso integrou as diversas habilitações ofertadas anteriormente pelo curso normal, adotando de forma inédita um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores. Estas mudanças, foram a partir da implementação da Lei Nº 5692/71¹⁴.

Além disto, outro fato peculiar relevante da reforma de ensino de 1º e 2º graus foi a regulamentação das licenciaturas curtas, evidenciada no capítulo V, artigo 29 e 30 da Lei Nº 5692/71. Estes aparatos legais tratavam especificamente da formação dos professores e especialistas para ministrarem aulas no 1º e 2º graus, delimitando as demandas para a docência da seguinte maneira:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três

¹⁴Sucintamente a lei visava: à profissionalização do então ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensinos primário e médio, eliminando as diferenças entre os ramos secundário – agrícola, industrial, comercial e normal.

mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos superiores.

Levando em consideração o conteúdo dos textos citados nota-se uma estrita demanda referente à formação mínima dos professores. Pode-se apontar que essas demandas legais foram reflexos da emergência em suprir as novas exigências educacionais, que apareciam por causa de intensos movimentos migratórios e da necessidade da expansão da instrução oferecida à população.

De fato, a Nova Constituição do país, promulgada em 05 de outubro de 1988, abriu caminhos para incorporar vários dispositivos que contemplavam inúmeras reivindicações do movimento docente. Diante disso, o artigo 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina que a formação de professores para atuar na educação básica, abrangendo o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, deveria passar pela formação em ensino superior.¹⁵

A partir das considerações elucidadas, parte-se agora para a contextualização histórica da educação em Porto Nacional, *locus* deste trabalho, sendo uma abordagem do ensino fundamental até o início da educação superior nesta cidade.

2.4 Historicidade da educação em Porto Nacional –TO: do ensino fundamental ao superior.

Os primórdios da educação em Porto Nacional – TO são oriundos de padres dominicanos que vieram da França para educar segundo os princípios religiosos. Por muitas décadas, Porto Nacional, no século XIX, foi modelo educacional para o Estado de Goiás, visto que, “as instituições escolares portuenses, em meio às suas condições objetivas, tiveram uma importância peculiar na educação da população da região norte de Goiás-Tocantins” (DOURADO, 2013, p.12).

¹⁵ Porém, houve falha na letra da lei. A falha ocorreu no 4º parágrafo do Artigo 87 em que está escrito: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Ou seja, como a lei foi publicada em 23 de dezembro de 1997 “um ano a partir” disso seria 22 de dezembro de 2007, e não haveria exigências de professores com ensino superior. Então, os dez anos seriam um período de transição (SAVIANI, 2004, pág. 22).

Um monumento histórico localizado aos arredores da Catedral Nossa Senhora das Mercês¹⁶ chamado de Caetanato¹⁷, funcionou como pensionato de estudantes e posteriormente foi sede do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Este monumento está localizado na Rua do Cabaçaco no Centro Histórico tombado pelo patrimônio histórico nacional. Hoje o colégio funciona em outra localidade, no setor central da cidade conhecido como colégio das irmãs.

No que tange ao ensino superior em Porto Nacional – TO, já havia o interesse de se fazer uma Universidade com a ‘cara do Tocantins’, fundamentada no modelo multi-campi. No então antigo norte goiano o ensino superior já tinha chegado, com a demanda das elites que moravam aqui. O ensino superior na constituição do Estado do Tocantins funcionava nos municípios de Araguaína, Gurupi e Porto Nacional.

A Faculdade de Filosofia do Tocantins – FAFITINS, de Porto Nacional, criada pelo governo do Estado de Goiás por meio da Lei estadual nº 9.449, de 30.05.1984, foi transformada em Autarquia Estadual. A FAFITINS teve autorizado o seu funcionamento a partir de 14.07.1985, com base na resolução nº 049, de 14.03.1985, do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. A Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi - FAFICH foi criada pelo Decreto nº 94.787, de 19.08.87, do Presidente da República. No entanto seu funcionamento já vinha ocorrendo desde 1985. A FAFICH tem como mantenedora a Fundação Educacional de Gurupi, que é municipal. Já a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína – FACILA foi criada pelo Governo do Estado de Goiás por meio do Decreto nº 2.413, de 02 de outubro de 1984, e autorizada pela Res. nº 030 de 21 de fevereiro de 1985, do Conselho Estadual de Educação. O Decreto nº 91.507 de 05 de agosto de 1985, assinado pelo Presidente da República, autoriza o funcionamento dos cursos de Letras, História e Geografia (licenciatura plena) e Ciências e Estudos Sociais (licenciatura de 1º grau). Com a criação do Estado do Tocantins, a FAFITINS e a FACILA passaram para o sistema estadual de Educação do Tocantins. Agora com a criação da Fundação Universidade do Tocantins, passam a integrar a UNITINS, conforme artigo 5º da Lei nº 136/90, de 21 de fevereiro de 1990. A FAFITINS de Porto Nacional oferece 50 (cinquenta) vagas no Curso de Licenciatura em Geografia e 50 (cinquenta) vagas no Curso de Licenciatura em História, 60 (sessenta) vagas em Letras-Português/Inglês e 40 (quarenta) em Ciências (Licenciatura curta), com processo de plenificação em andamento. (CASSIMIRO, 1996, pp. 82-83).

A cidade de Porto Nacional foi um dos importantes portos de escoação de minérios, sobremaneira o ouro, e outros produtos, bem como os alimentícios, sendo referência o chamado norte goiano, além de reivindicar o título de capital da cultura. O acolhimento dos cursos superiores era uma condição, de licenciaturas, pois as famílias abastadas economicamente necessitavam de educação de qualidade para estudarem na educação básica e posteriormente

¹⁶ Por influência da igreja católica é erguida esse monumento na parte alta da cidade com suas portas voltadas para o rio Tocantins, hoje transformado em lago.

¹⁷ Denominação dada em homenagem a Dona Caetana, proprietário do pensionato, que funcionou no local para abrigar estudantes.

poderiam enviar seus filhos a estudarem fora do norte goiano (SOUZA; SILVA; LUDWIG, 2018).

A Universidade no Brasil pode ser considerada tardia e para minorias, sobretudo, para as elites. No célebre discurso de Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília, por ocasião da abertura do regime democrático, dimensiona-se esse tempo de que:

pode-se dizer, da cultura erudita brasileira, que ela serviu e serve mais às classes dominantes, para a opressão do povo, que a outra coisa. Muitas vezes foi como um enfeite, um adorno, quando não foi a legitimação do poder dos poderosos, a consagração da riqueza dos ricos e a consolação dos aflitos com as realidades desse mundo. Mesmo quando dominou os saberes técnicos, os dominou muito mais para produzir, acumular e exportar lucros, queimando gente, do que para construir um país habitável, para implantar uma sociedade solidária. [...]. (RIBEIRO, 1986, p.p. 09- 10).

Dessa maneira, a criação da Universidade do Tocantins – Unitins e de certa forma voltada para os privilegiados da sociedade. A Unitins foi criada pela Lei Estadual N° 136, de 21 de fevereiro de 1990, sendo que havia apenas dois anos após a criação do Estado do Tocantins a partir da Constituição Federal de 1988, no artigo 13 das Disposições Transitórias. Na época da fundação da Unitins havia os cursos de Pedagogia nos Campus dos municípios de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, incorporando as faculdades de Araguaína e Porto Nacional, constituídos como Centros de Extensão/Integrados.

De acordo com Cassimiro (1996) a finalidade inicial da Unitins era a de produzir e disseminar conhecimento novo através da pesquisa, para cuja difusão é o ensino um instrumento valioso, bem como a extensão como instrumento pedagógico privilegiado para a realimentação da universidade. O tripé indissolúvel do ensino, da pesquisa e da extensão, com vista ao princípio da universidade pública brasileira, que deverá ser socialmente referenciada.

Entretanto, o Estado do Tocantins era o único da federação a não possuir uma Universidade Federal. Diante disso, havia os trâmites para que a Unitins tornasse federal. Então, teria que fazer a reformulação das estruturas curriculares dos 29 cursos que passariam para a universidade federal. No ano 2000 foi criada a Universidade Federal do Tocantins- UFT. O patrimônio físico da Universidade do Tocantins deu lugar para a federal, além de transferir os seus discentes.

A UFT instituída pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000, vinculada ao Ministério da Educação, que nasce multicampi, sendo sete campi distribuídos de Norte a Sul do Estado, é uma entidade pública destinada à promoção do ensino, pesquisa e extensão, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, em consonância com a legislação vigente. Embora tenha sido criada em 2000, a UFT iniciou suas atividades somente a partir de maio de 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins, mantida pelo Estado do Tocantins.

Com a homologação do Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins, no ano de 2004, por meio do Parecer do (CNE/CES) n° 041 e Portaria Ministerial n°

658/2004, também foi realizada a convalidação dos cursos de graduação e os atos legais praticados até aquele momento pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). Por meio desse processo, a UFT incorporou todos os cursos, inclusive o único curso de Mestrado em Ciências do Ambiente, que era ofertado pela UNITINS, bem como, fez a absorção de mais de oito mil alunos, além de materiais diversos como equipamentos, estrutura física dos sete Campi existentes. (SILVA; SOUZA, 2014, p.p. 5-6).

Assim, os docentes que chegavam ao Estado, em sua maioria, eram atraídos pelo concurso público para trabalhar na Universidade Federal do Tocantins – UFT. Atualmente, o Campus de Porto Nacional da UFT, funciona com 09 cursos de graduação: Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Geografia Bacharelado, Geografia Licenciatura, História, Letras-Libras, Letras – Língua Portuguesa, Letras –Língua Inglesa e Relações Internacionais.¹⁸

Com relação ao curso de Letras, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC-2009, p. 16)

o Curso de Letras do Campus de Porto Nacional foi implantado em 1985, quando ainda funcionava a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, autorizado pelo Decreto no 91.365 de 21-06-85 (Doc. no 8.) e reconhecido pela Portaria do MEC, no 1.367 de 16/06/92 (Doc. no 9). Com a criação da Universidade do Tocantins – UNITINS, em 21-02-1990, o curso passou a integrar a instituição autarquizada. O reconhecimento do Curso foi oficializado pelo parecer do Conselho Federal de Educação no 423/92, em Licenciatura Plena, com habilitação em Português e Inglês e respectivas Literaturas, sendo ministrado pela Faculdade de Filosofia de Porto Nacional.

Na Estrutura Curricular da Licenciatura era ofertada pelo Curso de Letras a Licenciatura Plena, com uma simples e a outra dupla: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e Língua Inglesa e Portuguesa e respectivas Literaturas. Na atualidade, o Projeto Pedagógico foi definido por um Curso de Licenciatura em Letras de habilitação simples: uma para Língua Portuguesa e outra para Língua Inglesa, ambas com suas respectivas Literaturas, com uma estrutura composta por componentes curriculares. Dessa forma, de acordo com o PPC (2009), os acadêmicos, inicialmente, cursarão componentes curriculares comuns até o segundo semestre. A partir do terceiro, esses deverão fazer opção por uma das habilitações oferecidas, as quais permitirão saberes, competências e habilidades mais densas para uma prática profissional eficiente.

Esta retrospectiva histórica produzida até aqui, possibilita observar o quão é relevante depreender o processo de formação de professores através dos anos. Dessa forma, tem-se a necessidade da participação do docente na formulação e execução de políticas, de maneira que as ações dos governantes não somente reflitam os anseios da classe dominante, mas que considerem aspectos humanísticos da educação. Diante do exposto, verifica-se a importância

¹⁸ TOCANTINS, U. F. do. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/graduacao/cursos>> Acesso em 13 Jan. 2020.

de uma formação adequada aos docentes para que o ensino seja de qualidade. Sabendo, pois, que a formação se dividiu por áreas de conhecimento, e que cada uma tem seu objeto de ensino, será explanado no próximo item de maneira específica a área de formação docente em Letras, objeto deste trabalho.

2.5 Formação docente e o curso de Letras

A carreira docente a ser perseguida, pode ser constituída pela predisposição de acordo com a propensão da pessoa. O curso de Letras é uma área composta por leituras diversas com produções textuais de diferentes gêneros. É necessário aprofundar nas leituras para que sustente o que é proposto e almejado pelo curso, ou seja, um profissional para lecionar com habilidades em língua portuguesa e suas respectivas literaturas ou em uma língua estrangeira e suas respectivas literaturas.

A formação docente é um período em que ocorrem especulações e expectativas quanto ao papel do professor, especificamente tratando aqui o de língua inglesa. O conhecimento construído na universidade ao longo de quatro anos no curso de licenciatura em Letras, forma o graduando para o mercado de trabalho especialmente como professor de línguas. O professor configura-se como o mestre e dentro desta perspectiva deve se posicionar como mediador da aprendizagem para que haja a construção do conhecimento.

Na universidade são construídos conceitos, origens, evoluções e construções de paradigmas. Artigos são elaborados e difundidos a partir de pesquisas bibliográficas ou de campo sistematizando as inquietações do pesquisador. Aprende-se a redigir resumos, resenhas, *papers*, fichamentos, estudos de caso, enfim, vários estilos de escritas e dissertações. No curso de Letras o acadêmico forma-se um cientista das palavras (oral ou escrita). Há teorias diversas que se busca em autores consagrados da linguística e áreas afins.

O grande desafio posto aos graduandos é: como entrelaçar a teoria com a prática em sala de aula, para que o processo de ensino aprendizagem seja significativo para o aluno? É necessário que o saber teórico disponha de espaço para o saber fazer, para superação da dicotomia entre pensar e fazer, sujeito e objeto, teoria e prática.

A escrita na área de formação de professores tem sido discutida por autores como Paiva (2003), Schön (1995, 2000), Pimenta (2005), Freire (1996) e tantos outros. São levantados, dessa forma, apontamentos para a formação universitária do aluno-professor e em certos pontos

existem falhas para situações específicas. Paiva (2003) ressalta como um ponto crucial para essa deficiência, a falta de ligação entre as disciplinas do conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Para ela, as disciplinas capazes de prosperar o domínio do conteúdo são ministradas sem a conexão com as pedagógicas.

Com essa concepção, Paiva (2003) salienta que as disciplinas pedagógicas separam a formação teórica da prática sem problematizar, por exemplo, com as questões: o que é língua? O que é língua estrangeira? Como se aprende ou adquire essa língua? Nessa perspectiva, a dicotomia que se constitui entre teoria e prática, durante a academia universitária, pode deixar dúvidas com relação ao que o professor-aprendiz possa fazer entre a teoria informal, a teoria formal e a prática reflexiva.

Conforme Paiva (2003), a teoria informal que se relaciona às concepções prévias que o professor adquire durante sua experiência ainda como aluno, na escola básica. Já a teoria formal baseia-se nos saberes da formação profissional, produzidos pelas ciências humanas e da educação, sobre o professor, e o processo de ensino e aprendizagem. Com relação à prática reflexiva, essa se apoia, geralmente, na atuação do professor, em situação real de sala de aula.

Deste modo, Paiva (2003) afirma que relação entre teoria informal, teoria formal e prática reflexiva deve ser feita já no período de formação inicial, pois, esse trinômio forma o pilar da formação do professor. Esses conhecimentos devem ser inclusos à formação e à prática do professor. As experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados são trazidas ao ambiente universitário e aludidas à luz da teoria.

Segundo Freire (1991), o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar. Dessa maneira, Freire (1996) afirma que a prática, fundamentada teoricamente e alimentada pelas discussões, transforma-se então em prática reflexiva que, para ele, é uma exigência na relação teoria e prática. Seria, assim, uma condição de justificar a prática pedagógica responsável pelo ensino e aprendizagem.

Diante disso, Schön (1995, 2000) evidencia que a formação universitária, prioriza o saber acadêmico prejudicando o saber prático, provocando assim o distanciamento da teoria e da prática. Dessa forma, a prática não refletida à luz da teoria impossibilita o aluno em formação a desestruturação e reestruturação de sua ação, levando-o à rotina, conceito contrário à prática reflexiva. Dessa forma, a reflexão deve ser constante na prática docente, pois refletir as

dificuldades e analisar o processo pelo qual deve ser articulado corrobora como algo positivo a fim de diminuir as problemáticas encontradas.

Nesse sentido, “conhecimento prático é o corpo de convicções e significados, sejam eles conscientes ou inconscientes, que emergem da experiência íntima, social e tradicional e são expressos pela prática do professor” (CLANDININ & CONNELLY, 1995, p.7). Prática é realidade, exercício, tudo o que se consegue realizar, executar, fazer, aplicação; realização do que se planejou. A prática é o saber fazer.

Diante do que é aprendido na universidade, pode-se fazer a distinção daquilo que é desenvolvido pelos professores com as suas práticas em sala de aula. Os professores se adaptam ao saber fazer na prática em sala, e isso é aprendido no cotidiano. Muitas vezes, alguns professores *se acomodam* tanto com a prática que levam em seu dia-a-dia, que acabam por repetir atos em sala de aula e expondo discursos, às vezes banal, e, por conseguinte ocorrem falhas no modo de exercer a função.

Um ditado popular diz que “a prática leva à perfeição”, mas isso não quer dizer que anos de prática são suficientes para alcançar o sucesso. Pode-se dizer que a formação terminada no curso universitário é apenas uma etapa e que o professor precisa estar em constante formação. Então, a reflexão deve ser algo que possa produzir efeito significativo na prática docente em que o pensar e o agir configure na produção de conhecimento para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

2.6 Reflexões acerca da formação docente

A reflexão é um ponto crucial para os saberes docentes, e com relação à formação destes é necessária a pesquisa teórica para averiguar certos pontos inerentes a esta investigação. Para compor o quadro teórico desta pesquisa, considera-se Vygotsky (2000) declarando que a aprendizagem humana apresenta uma natureza social específica e um processo de interação por meio do qual o ser humano adquire os saberes daqueles que o cercam. Ou seja, as pessoas passam por formações constantemente na vida e não param de aprender enquanto vive. Diariamente se conhece algo novo e diferente. E isso se aplica a qualquer área de conhecimento, pois é nítido que há saberes populares e empíricos em que a experiência remete ao saber fazer.

À vista disso, García (1999) profere que a formação é um fenômeno complexo e diverso, o qual se deve analisar e conceituar. Para que haja formação, é necessário ter objetivos a alcançar, sendo que a pessoa é o responsável pela ativação e desenvolvimento de processos

formativos, e, é através da procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional que ele soma saberes para a sua própria formação. Porém, existem barreiras na carreira docente que perpassa por dificuldades em conciliar o trabalho com o aperfeiçoamento profissional, em que o docente passa a não fazer cursos formativos, por exemplo, uma carga horária exaustiva aliada às tarefas domésticas e familiares.

Nessa perspectiva, Pimenta (2005) ressalta que a formação profissional da pessoa não se constitui num fim em si mesmo, mas num processo onde são construídos e reconstruídos os saberes da profissão e isso se dá na interação com os colegas e por meio da prática do dia-a-dia. Com relação à formação de professores, García (1999) justifica que

...é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores se implicam em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p.19).

Seguindo esta concepção de formação de professores proferida por García (1999) há, então, a sugestão de sete princípios norteadores da definição de tal conceito que é relevante aludir. Primeiro, projeta que a formação seja continuada; segundo, postula a necessidade de que a formação de professores se constitua em um processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; terceiro, salienta a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; quarto, defende a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica; quinto, sublinha a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores; sexto, destaca a necessidade de coerência entre o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico e a forma como esse conhecimento se transmite; sétimo, destaca a importância da individualização, isto é, aprender a ensinar não deve ser um processo harmônico para todos; e por último, acrescenta que se deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

Nesse sentido, Ferry (1991) expõe seu ponto de vista de que a formação de professores se diferencia de outras atividades de formação em três dimensões: trata-se de uma formação dupla (acadêmica e pedagógica); é um tipo de formação profissional; e, é uma formação de formadores, o que envolve a formação de professores e sua prática profissional. Ou seja, essa

formação requer diligências, pois será um profissional que irá desenvolver a formação de outras profissões e acima de tudo a contribuição na constituição humanística da pessoa. Neste ponto, é que se percebe o quanto o docente é responsável pelo crescimento ou pelo declínio na construção do conhecimento humano.

Para Zeichner (1983), um modelo na área da educação escolar e da formação de professores, representa uma matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão formas específicas de se organizar e realizar a formação docente. Então, conforme Zeichner (1995), dentre os diferentes estilos de professores, teremos: o competente, o técnico, o reflexivo, o pesquisador e outros que são formados de acordo com as abordagens, modelos ou orientações adotadas pelo curso. Estes são modelos de profissionais que podem se apoiar às mudanças que são exigentes ao meio que estão inseridos.

Segundo Pereira (1999), na área educacional, há um paradigma de formação sendo denominado de Modelo da Racionalidade Técnica, cujo objetivo é aplicar na prática do dia-a-dia de sala de aula, conhecimento científico e pedagógico, adquirido durante o período de formação universitária. Portanto, com este modelo, o docente formado terá apontamentos de como desenvolver na praticidade aquilo que aprendeu durante os seus estudos universitários.

Dessa forma, Pereira (1999) nos mostra a conhecida analogia desse modelo de formação docente com o “curso de preparação de nadadores” criada por Busquet, em 1974. O autor nos propõe a idealizar uma escola de natação que dedica um ano a ensinar todo conteúdo referente à natação, desde anatomia e fisiologia até a história mundial da natação, tudo à base de muitos livros, ou seja, a teoria, porém sem água. Em um segundo momento, os alunos-nadadores seriam levados a observar nadadores experientes. Terminada essa sólida formação, os alunos, agora em condição de nadadores, seriam lançados ao mar em um dia de temporal. Será que realmente eles iriam conseguir nadar? Obviamente que não. A teoria aprendida em sala mostra apenas o lado técnico ao aprendiz, ou melhor, a receita e o “modo de fazer”, mas o preparo mesmo e o aprofundamento nesta receita só será possível com a vivência neste campo da docência.

Nesse sentido, Pérez-Gómez (1997) defende que a racionalidade técnica deve ser aplicada à situação da prática educativa como forma de intervenção eficaz, todavia, a crítica destacada pelo autor é a possibilidade de considerar a atividade prática do professor como uma atividade exclusivamente técnica, encaminhando toda sua formação. Conforme Pereira (1999)

há o Modelo da Racionalidade Prática. Referindo-se a este modelo, a prática é o espaço de criação e reflexão em que novos conhecimentos são gerados e modificados constantemente, não se caracterizando como a mera aplicação de um conhecimento científico e pedagógico. Desde o primeiro ano de formação, o contato com a prática deveria estar presente.

Problemas e questionamentos originários do envolvimento com a realidade prática deveriam ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. O professor em formação é considerado um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica. É necessário entrelaçar a teoria com a prática, para que o futuro professor conecte aquilo que é estudado com uma vivência em sala de aula.

Pensando em relacionar a universidade com a escola, foi instituído o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), um projeto do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) que busca priorizar a prática na formação docente. Sobre esta iniciativa, será abordado a seguir meramente com relação à importância de incluir a prática em sala de aula a partir dos primeiros anos de formação docente.

2.7 A importância do estágio para iniciação profissional: experiências com o Pibid.

Os acadêmicos do curso de Letras da UFT/Porto Nacional iniciam sua prática de estágio somente a partir do 5º período. São encontradas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2009) de Letras disciplinas que são do núcleo comum e há as de caráter pedagógico que vão dando suporte para a prática pedagógica.

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

É pertinente salientar aqui os objetivos propostos do programa:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2019).

A contribuição deste programa colabora com a formação do aluno-professor, visto que possibilita logo no primeiro ano que o aluno tenha contato com a sala de aula. Dessa maneira, o aluno-professor tem possibilidades de assimilar melhor o conteúdo, que depois refletirá em sua prática. Para Fávero (1992), “Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma” (p.65).

Diante disso, o Pibid colabora não apenas para o graduando, mas também para os professores da educação básica, visto que ao elaborar os planos de aulas e articular os conteúdos com a metodologia, o graduando estará associando teoria e prática tomadas em sua formação; os professores regentes da escola têm a oportunidade de se contatarem com novas metodologias.

De acordo com Schön (1995), a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação oportunizam ao professor a utilização de seu próprio ensino e a mudança de suas práticas diárias em sala de aula. O procedimento de reflexão-na-ação possibilita, ao professor, a aprendizagem e a

construção de teorias, esquemas e conceitos e, sobretudo, aquilo que Pérez-Gómez (1997, p.38) chama de “conversa aberta com a situação prática”. Ao passo que, a reflexão-sobre-a-ação constitui-se numa análise da sua ação, ou seja, a “utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as aulas que na memória correspondem à intervenção passada”. Deste modo, o professor pode fazer uso de métodos, procedimentos e técnicas que possibilitem melhorar sua prática.

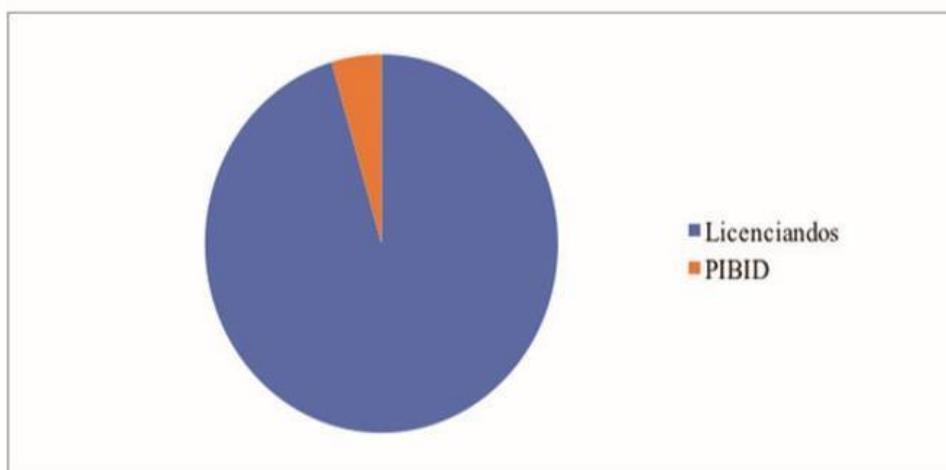
Segundo Nieitzel, Ferreira e Costa (2013. p. 120) “Além da reflexão teórica, participar do projeto (Pibid) faz com que se desenvolvam novas formas de ensino para as licenciaturas, legitimando os conhecimentos teóricos produzidos na academia.” Conforme os autores,

o programa de formação em questão contribui com e impacta a qualificação tanto dos professores universitários quanto da Educação Básica, dos licenciandos, assim como provoca um impacto importante nos cursos de licenciatura, que nem sempre se mantêm presentes nos problemas cotidianos da escola de Educação Básica. (NIEITZEL, FERREIRA E COSTA, 2013. p. 120).

Assim, o aprendizado é fortalecido de caráter subjetivo e o programa contribui com cada bolsista de maneira singular, sendo que os conteúdos articulados com o saber fazer enriquece ainda mais a práxis pedagógica. De outra forma, o aluno-professor que não participa de tal programa, ele irá conhecer a prática no terceiro ano de sua formação através dos estágios supervisionados, ou seja, terá menos contato com a prática pedagógica. Porém, não é uma realidade absoluta, pois há os que já trabalham em sala e outros que buscam por mais aproximação com o contexto de trabalho.

Dessa forma, é pertinente analisar o gráfico abaixo, de acordo com Romero (2017):

Gráfico 1 - Licenciandos X Bolsas Pibid (2014)



Fonte: Romero (2017)

Mesmo que haja investimento neste programa, o número de bolsistas contemplados com o subsídio Pibid, conforme o gráfico acima, é ainda diminuto em oposição ao quantitativo de licenciandos no país, pois ao observar o gráfico acima, se vê que são poucos os pertencentes a este programa. Ao passo que um número pequeno de pessoas vivencia a dialética da escola real – teoria – significados construídos pelos atuantes no Pibid, os demais licenciandos seguem com práticas de Estágio Supervisionado “normais” dos cursos de licenciatura.

Para Jardimino (2014), existem seis discrepâncias entre estagiários regulares e bolsistas do Pibid: (a) frequentemente os estagiários dizem não serem bem recebidos nas escolas, tanto que algumas inclusive se recusam a recebê-los; (b) quando não é a escola que os recusa, muitas vezes são os professores; (c) por serem “colocados” dentro de uma sala de aula, sua atuação é geralmente entendida como a de meros observadores, sem a eles ser dada a possibilidade de intervir; (d) somente bolsistas do Pibid contam com recursos e condições financeiras para desenvolver atividades; (e) por estarem de fato vivenciando um estágio docente, os bolsistas pleiteiam substituição ou redução do estágio supervisionado obrigatório; (f) diferentemente dos estagiários regulares, os bolsistas tem a vantagem de poderem vivenciar a prática desde o início de seu curso.

Nessa perspectiva, há o acordo com Romero (2017), quando ela afirma que

Por esses motivos, somos levados a entender que o Pibid seria um aprimoramento do Estágio Supervisionado, modelo de interação e trabalho conjunto que deveriam ser acessíveis a todos os licenciandos, professores em exercício e formadores. Compreendemos que os recursos necessários para tal realização, entretanto, está além das possibilidades orçamentárias governamentais, especialmente quando a verba é rara, como nesses tempos. A grande pergunta que se coloca, portanto, é sobre as possibilidades de diálogo e atuação conjunta entre as duas vertentes de formação. (ROMERO, 2017, p.67)

Nesse sentido, a acessibilidade ao Pibid deveria ser mais abrangente, porém depende de forças econômicas e políticas e o país passa por um momento delicado nestes pontos. Mesmo que haja restrições quanto ao número de participantes, para os autores Felício, Gomes e Allain (2015, p. 342) o Pibid “tem proporcionado, sobretudo à universidade, uma nova forma de conceber o processo de formação de professores que ultrapassa os limites de seus muros para considerar a complexidade do cotidiano da escola pública como um ‘espaço’ formador”.

Dessa maneira, Therrien (1995) realça o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda necessitam buscar alinhar alguns conhecimentos no que tange a formação e a prática, sem destacar a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os

saberes da experiência, resultante da mudança na práxis dos diferentes conhecimentos constituídos (curriculares, disciplinares e de formação profissional), assim como os saberes da prática social e da cultura.

Esses saberes são modificados e passam a integrar a identidade do professor, consistindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Essa diversidade de saberes que envolvem os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é proveniente do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor. Segundo Therrien (1995),

esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber -fa-zer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. (p. 3).

Estudos como estes têm ressaltado o quanto é relevante o desenvolvimento de pesquisas, na realidade educacional, que busquem identificar e analisar os saberes docentes numa concepção de contribuir para a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a formação do professor, a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas na questão.

Com isso, Fiorentini (1998), partindo do eixo da relação teoria/ prática, buscou caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva. Conforme ele, a associação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes é que fará a diferença, “relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica” (p. 311). Para ele, portanto, a articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva.

Isto posto, Tardif (1999), analisando o modelo de formação da universidade, revela algumas possibilidades propícias para esta área de trabalho para os pesquisadores universitários que atuam na área de formação de professores: seja na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano, seja na

introdução de instrumentos de formação, ação e pesquisa que compõem os saberes e os caminhos da carreira no meio universitário, mas que sejam proveitosos para os docentes em sua prática.

Diante disso, a formação de professores vista de sua contextualização histórica, perpassando por conceitos e teorias é tida como um campo considerável e diversificado. Discorrendo desde o período que houve influências religiosas, depois passando por métodos de ensino até chegar aos cursos superiores de ensino pode-se notar um caminho longo de transformações e com a busca de aperfeiçoamento na evolução da formação de professores.

Com base em estudos recentes, tem-se percebido que estudiosos se debruçam para compreender as relações entre a teoria e a prática pedagógica. Essa associação deveria estar em harmonia, visto que, o sentido de uma complementa a outra e não poderiam ser dissociadas. Para tanto, torna-se necessário conceituar o entrelaçamento da relação teoria e prática para que não fique uma longe da outra. Tendo a articulação entre elas, pode-se perceber a práxis pedagógica que é o saber fazer de acordo com o que foi conceituado de maneira coesa e coerente.

Portanto, repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo visava à capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar na sala de aula, vem sendo modificada pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, destacando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

Após essas considerações a respeito da formação de professores, o foco a seguir será sobre a formação de professores de língua inglesa. Dessa forma, serão pontuados no próximo capítulo os estudos acerca da aquisição linguagem e de Língua Estrangeira e a relevância de se aprender a Língua Inglesa.

3 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para apreender a percepção trazida até aqui ao curso de Letras e sua formação docente, é imprescindível reconhecer o instrumento que é versado nele: a linguagem. Este segundo capítulo propõe como **objetivo** assimilar o processo de aquisição de linguagem, tanto a Língua Materna quanto uma segunda língua. Para tanto, propõe-se a seguinte **questão**: como se dá a aquisição de linguagem, sendo primeira ou segunda língua e sua importância para o ensino de línguas?

Assim, serão propostas as ponderações de como se dá o processo de aquisição de linguagem e a concepção de que as crianças têm mais facilidade em aprender uma segunda língua. Além disso, serão discutidos alguns problemas enfrentados no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil. Entre os autores que embasam este capítulo estão: Vygotsky (1989), Chomsky (1986), Klein & Martohardjono (1999), Hitotuzi (2007) e demais estudiosos.

3.1 A constituição da linguagem

A linguagem se constitui num processo inerente ao desenvolvimento e aprendizagem. Há o pensamento demasiado por meio da linguagem depois que se desenvolve este mecanismo de comunicação. A memória, a atenção e a percepção podem ter ganhos qualitativos com ela. Por exemplo, memoriza-se melhor quando se faz associações de ideias. Ela também ajuda na regulação do comportamento. Desta forma, é através da linguagem que o homem transcende a si mesmo e com ela faz-se relações com os outros, uma vez que, como ser social, busca-se inter-relações em diferentes contextos de linguagem.

Segundo Vygotsky (1989), é na infância que se pode observar o desenvolvimento da linguagem como apoio à cognição a partir dos dois anos, em média, principalmente por meio da forma como a criança brinca. Nesse sentido, há a intenção comunicativa, e pode haver comunicação de diversas formas, através de gestos, do olhar, de desenhos, da fala, entre outros. Para Vygotsky (1989), a estruturação da linguagem permite lançar mão de recursos cada vez mais sofisticados, a fim de aprimorar as possibilidades de comunicação.

Diante disso, considera-se a aquisição de linguagem como um procedimento automático que se desenvolve no nível do subconsciente, por causa da nossa necessidade de comunicação, sendo comparado ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição de

língua materna. Neste caso, Krashen (1985:1) afirma que não existe esforço consciente com relação a pessoa e nem se dá importância ao aspecto formal da língua, no entanto há ênfase no ato comunicativo em si. Para que haja a aquisição de linguagem é importante uma enorme interação do educando com a língua alvo.

Dessa forma, observa-se que os aprendizes que são colocados num ambiente em total contato com a língua estrangeira e com necessidades reais de comunicação (intercâmbios, por exemplo) aprendem tal língua com mais fluência do que quem estuda, ainda que por muitos anos, em seu país de origem. Ou seja, o convívio com uma língua, torna a aprendizagem desta pelo fato do uso e das necessidades reais de comunicação. A aquisição de língua materna perpassa pela infância e como se dá esse processo é que será exposto a seguir.

3.2 Aquisição de Língua Materna

O processo de aquisição da língua materna (doravante¹⁹ L1) é alcançado com agilidade, sob as circunstâncias mais diversas e se dá sem grande esforço por parte do aprendiz, independentemente da língua objeto do processo ou das condições individuais da criança.

Os estudos acerca de como as crianças adquirem a linguagem são recentes e estes têm buscado explicações concludentes para a competência no processo de aquisição de linguagem. Em particular, as análises desenvolvidas dentro da tradição do linguista e filósofo Noam Chomsky (1986) que tem desejado caracterizar e descrever, precisa e obviamente, o conhecimento de que o ser humano dispõe e que o habilita a adquirir e usar a linguagem.

Dessa maneira, Chomsky (1986) denominou de Gramática Universal²⁰ (GU) o sistema único de princípios inatos, enraizado na nossa mente/cérebro, destinado exclusivamente à linguagem. A capacidade para desenvolver a linguagem é uma habilidade inata do ser humano: já nasce com ela. E como a espécie humana é definida pela racionalidade, a questão fundamental para essa linha de estudo é a relação entre linguagem e pensamento. Seus estudos se reúnem no caminho psíquico da linguagem como e, em consequência disso, no domínio da razão.

Afinal, no processo de aquisição da linguagem, a criança é exposta a um *input*²¹ sendo um conjunto de sentenças ouvidas no contexto e o *output* um sistema de regras para a linguagem

¹⁹ Daqui para frente a expressão Língua Inglesa será abreviada para L1.

²⁰ A importância dos estudos da Gramática Universal (GU) de Noam Chomsky, tanto para pesquisas sobre a língua materna quanto para pesquisas sobre línguas estrangeiras, é incontestável. Para Chomsky e seus seguidores, aprendemos nossa primeira língua de maneira inata. Além disso, todas as línguas possuem certas características universais (princípios) e algumas diferenças entre si (parâmetros). (GRÉGIS, 2016)

²¹ Na aprendizagem de idiomas, *input* é tudo aquilo que você recebe: palavras, frases, diálogos, etc., tanto na forma escrita quanto oral. O contrário do *input* é o *output*, que é tudo aquilo que você produz (palavras, frases, diálogos,

do adulto, a gramática de uma determinada língua. Numa versão inicial da teoria, postulava-se a existência de uma série de regras gramaticais, mais um método de avaliação e descoberta, presentes no Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD); ao confrontá-las com o *input*, a criança adota as regras que aparentemente fariam parte de sua língua (Chomsky, 1986). Diante disso, postula-se que a criança nasce pré-programada com princípios (universais) e um conjunto de parâmetros que deverão ser marcados de acordo com os dados da língua à qual a criança está exposta. A criança não escolhe mais as regras, nesta versão de princípios e parâmetros, e sim valores paramétricos.

Portanto, segundo Chomsky (1986) a linguagem está ligada a mecanismos inatos da espécie humana e comuns aos membros dessa espécie, por isso o conceito de universais linguísticos. Esta visão, que coloca a linguagem num comando cognitivo e biológico, admite que o ser humano venha equipado, no estágio inicial, provido de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem, e de parâmetros "fixados pela experiência", ou seja, parâmetros não-marcados que adquirem seu valor (+ ou -) por meio do contato com a língua materna.

Após esta exposição a respeito da aquisição de língua materna, será apresentado no próximo item sobre a aquisição de segunda língua retratando as diferenciações dentre estes procedimentos.

3.3 Aquisição de Segunda Língua

O processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua (doravante L2) espera-se que possa ser explicado com base nas pressuposições básicas responsáveis pelo processo de aquisição da língua materna falada (ou seja, determinado a partir de propriedades inerentes à faculdade humana da linguagem). Como declaram Flynn & Martohardjono (1994),

não há, a priori, razão para propor que, embora a Gramática Universal seja subjacente à língua materna no estado estável (Ss) em adultos e continue disponível ao adulto no uso de sua L1, ela seja passiva e inoperante durante a aquisição e uso de uma L2. (p. 320).

De acordo com as autoras, o fato de adultos serem capazes e, de fato, aprenderem novas línguas fornece

evidência empírica suficiente para sugerir que pode existir uma similaridade profunda entre aquisição de L1 (crianças) e de L2 (adultos). (...) Na verdade, parece haver certas

etc.) na forma oral ou escrita. Assim, se considerarmos as quatro habilidades envolvidas na aprendizagem de idiomas (fala, compreensão oral, escrita e leitura), veremos que a compreensão oral e a leitura são atividades de *input*, enquanto que a escrita e a fala são atividades de *output*. (VERGARA, 2005).

similaridades importantes que sugerem que os dois processos derivam da mesma fonte. (p.320).

Desde os seus primeiros anos, a pesquisa gerativista ²² em L2 tem enfatizado principalmente a busca de possíveis semelhanças e diferenças entre a representação da gramática numa perspectiva da L1 e a da L2. Os estudos mais comuns desenvolvidos sob a perspectiva gerativista têm tradicionalmente envolvido a caracterização das diferenças entre a representação do conhecimento da linguagem em sistemas de L1 e de L2 com relação ao acesso aos princípios e parâmetros da Gramática Universal. Dentro dessa abordagem, as discordâncias no uso da L1 e da L2 pelos falantes resultam de diferenças na representação mental das gramáticas da língua nativa em comparação com a da não nativa. E é justamente por essa razão que tantos estudos têm privilegiado a caracterização das propriedades do estado inicial da representação mental da L2.

Nesse sentido, as estudiosas Klein & Martohardjono (1999) alegam que, caso se assume que o processo de desenvolvimento da L2 está sujeito ao mesmo conjunto de limitações que guiam a aquisição da língua materna, uma averiguação clara sobre os mecanismos de aprendizagem que conduzem o falante de um estágio de aquisição a outro passa a ser central. Para elas,

o que é importante avaliar (...) não é que a aquisição de L1 é diferente da aquisição de L2, mas sim de que formas as condições requeridas para que o mecanismo de construção da gramática opere apropriadamente não são encontradas na aquisição de L2, claramente uma questão relacionada a processo e não a propriedade (p.13).

Igualmente, destacam as autoras, que o *input* desempenha um papel central, uma vez que, se pressupõe que a reorganização dos sistemas intermediários – passagem de um estágio a outro – ocorre somente se o *input* for incompatível com a gramática disponível, que investigações sobre a qualidade e o processo do *input* contribuiriam de forma definitiva para uma maior compreensão do processo de aquisição.

Há ainda o pressuposto que diz respeito a possíveis diferenças entre aprendizes de L1 e L2 em termos de capacidade de processamento mental. Fernández (1999), por exemplo,

²²A Teoria Gerativista foi apresentada pelo linguista Noam Chomsky na década 1950. É considerado como o nascimento da Linguística Gerativista o ano de 1957, quando foi publicado o livro Estruturas Sintáticas de Noam Chomsky. A teoria apresentada, inicialmente foi uma resposta e recusa ao Behaviorismo, que caracterizava os indivíduos como tábuas rasas, afirmando que os mesmos não nasciam com capacidade para a linguagem. Para os Behavioristas, a linguagem era adquirida apenas a partir da interação, assumindo caráter externo e social. O Gerativismo defende que a linguagem é uma capacidade inata - a capacidade do ser humano falar e entender uma língua se dá por um dispositivo inato, uma capacidade biológica.

SANTOS, Sandra. A Gramática Gerativa. Disponível em: <<https://poslinguistica2011portela.webnode.com.br/aspectos-teoricos-dalinguistica/principais-aspectos-do-gerativismo/>> Acesso em: 16 out. 2019.

defende que as estratégias de processamento de *input* linguístico por parte de aprendizes adultos de L2 diferem daquelas empregadas por falantes monolíngues da língua-alvo. É enfatizado que por ela parece sugerir “que as estratégias de processamento de L2 que diferem das estratégias da L1 dos aprendizes são mais difíceis de serem aprendidas depois da puberdade, e dependem da proficiência do falante na sua segunda língua” (1999:232). Com relação à aquisição de segunda língua em crianças é que será abordado no texto adiante.

3.4 Aquisição de segunda língua em crianças

Há a crença de que há distinções entre aprender uma L2 no país de origem e aprendê-la em sala de aula. Para Ferreira e Santos (2010), essa convicção se dá pela questão dos provenientes daquele país estarem frequentemente expostos à língua-alvo e têm a chance de praticar a língua fora das salas de aula. Segundo Spolsky (1989), essa aprendizagem tem uma forma naturalista entre falantes da língua-alvo e classifica-a como espontânea. De acordo com Spolsky (1989) sobre a aprendizagem de uma segunda língua, não se aprende somente entre falantes fluentes, isto é, no país em que se fala a língua-alvo. Aprende-se em salas de aula também.

Os neurocientistas Wilder Penfield e Lamar Roberts (1959) afirmam cientificamente que, em relação à aprendizagem de uma segunda língua, as crianças são aprendizes mais eficientes que os adultos. Segundo eles, o cérebro das crianças possui uma capacidade especializada para a aprendizagem de língua, e essa capacidade é evidenciada até a idade limite de 09 anos. O aprendiz de L2, nesta fase, já sabe pelo menos, uma língua, a língua materna. Por isso, já facilita a aprendizagem de outra(s), pois tem a ideia de como a própria língua funciona.

Segundo, Lightbown e Spada (1998), crianças, aprendizes de L2, começam a aprender a língua sem ter algumas das habilidades e o conhecimento já desenvolvidos por adolescentes e por adultos, porque ela não tem maturidade cognitiva, nem conhecimento de mundo. Apesar disso, e de sua pouca proficiência, ela não fica nervosa no momento de tentar usar a língua-alvo. Há crianças que falam a nova língua de forma completamente espontânea; há outras que preferem ouvir e participar de forma silenciosa da interação social com seus pares. Além disso, as crianças recebem mais *input* e, inclusive, de natureza mais simples que os adultos. Ellis (1997) afirma que não há motivo para duvidar do fato de que as crianças possam alcançar níveis muito altos em L2, senão iguais aos de falantes nativos.

É considerável salientar ainda aspectos individuais a serem reveladas, ou seja, os filtros afetivos (as atitudes, as motivações, os bloqueios, o grau de identificação ou a tolerância com

a cultura-alvo, a capacidade de risco e os níveis de ansiedade), de cada aprendiz (ALMEIDA FILHO, 1993). O pressuposto do filtro afetivo, apontado por Krashen (2003), é uma das teorias referentes à aquisição de língua.

Conforme Krashen (2003), a referida hipótese explica como dois alunos que recebem o mesmo *input* fazem progressos diferentes: um é receptivo ao *input* enquanto o outro não o é. Essas variáveis afetivas têm um papel facilitador importante na aquisição de L2; assim, aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade têm resultado positivo da aquisição de L2. Diante disso, serão expostas a seguir no próximo item, as considerações a respeito das teorias para a aprendizagem de língua inglesa como Língua Estrangeira.

3.5 Aprendizado de língua inglesa como Língua Estrangeira

Há inúmeras teorias que tratam sobre o aprendizado de uma Língua Estrangeira (doravante LE). Dentre as diversas perspectivas, destacam-se a behaviorista, a inatista e a cognitivista com enfoque nas características e as relações de ensino/aprendizagem de línguas.

A teoria behaviorista, desenvolvida por B.F. Skinner, em 1957, a partir da publicação da obra *Verbal Behavior*, fundamentava-se na noção que o aprendizado se dava por meio de imitação, repetição, reforço (ou *feedback*) e formação de hábitos. Grande parte das pesquisas behavioristas foi feita com animais, porém com resultados estendidos aos humanos nos aspectos dos processos de aprendizagem de língua.

Segundo Skinner (1957), há em todo comportamento verbal três acontecimentos relevantes a serem ponderados: um estímulo, uma resposta e um reforço. Hipoteticamente, as crianças imitavam a língua produzida por aqueles com quem conviviam e recebiam um *feedback* positivo por sua tentativa, o que poderia tomar a forma de um cumprimento.

Nesse sentido, a quantidade e a qualidade da língua ouvida pela criança e a firmeza do *feedback* recebido são, à primeira vista, indispensáveis na descrição do comportamento verbal. Para os behavioristas, então, a imitação e a prática eram os primeiros processos desenvolvidos na aquisição da linguagem. Como consequência, qualquer habilidade exige a formação de hábitos, ou seja, para aprender torna-se essencial a criação de variadas eventualidades do par estímulo-resposta que são reforçadas pelo *feedback*.

Considerando o ensino de língua estrangeira, a teoria behaviorista nos revela duas conclusões: a) prática levaria à perfeição, ou seja, o aprendizado irá acontecer sempre que existir a imitação e a repetição de uma mesma estrutura; b) professores precisaram orientar o ensino para as estruturas um tanto difíceis, com enfoque nas diferenças entre a língua materna (L1) e a segunda língua (L2). Por exemplo, enquanto os falantes de inglês recorrem ao verbo *to*

be para falarem quantos anos têm, os do português usamos verbo **ter**; porém, para dizer a nacionalidade, ambas as línguas usam o verbo “ser” (no inglês, *to be*).

Fig. 1: Exemplos de estruturas divergentes e convergentes em L1 e L2

<p><i>I am 29.</i> —→ Eu tenho 29.</p> <p><i>I am Brazilian.</i> —→ Eu sou brasileiro.</p>
--

Fonte: GALEFFI, D. A. (2003).

A teoria behaviorista, porém, foi fortemente abalada, em 1959, quando Chomsky e outros teóricos publicam críticas à obra de Skinner. Chomsky (1998) desenvolve sua crítica ao behaviorismo a partir da noção de que é possível ao falante apreender, produzir e reconhecer frases aceitáveis em sua língua, mesmo sem tê-las escutando antes. Ou seja, a partir de meios finitos, um sistema finito de regras, produz-se um número infinito de frases.

Para Chomsky (1998), a linguagem, específica da espécie, dotação genética e não a soma de comportamentos verbais, seria adquirida como resultado do desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente. Com a resenha de Chomsky do livro *Comportamento verbal*, de Skinner, em 1959, foi criada a polêmica, pois o teórico se opõe a visão ambientalista de aprendizagem da linguagem.

Diante disso, Chomsky (1998) justificou, como já foi dito, que o ser humano já nasce pré-disposto a aprender uma língua, ou seja, há uma faculdade inata que permite às crianças aprender sua língua nativa quando expostas a elas. O conceito de Gramática Universal e pesquisas a ele relacionadas tiveram um profundo impacto sobre as teorias de aquisição de segunda língua.

A perspectiva cognitivista, por sua vez, tem como colaboradores para seu surgimento cientistas computacionais, psicólogos, linguistas e filósofos que partilham da visão de que a mente humana pode ser comparada a um computador (LIGHTBOWN & SPADA, 1998). As atividades criadas a partir dessa teoria consideram que o aluno tem um papel participativo no processo de aprendizagem e não certificam a ele a posição de mero receptor de informações. Há, nesse sentido, a reprodução de situações reais de comunicação e espera-se que o aluno seja capaz de adotar estratégias que lhe permitam alcançar os objetivos propostos.

Ao contrário dos behavioristas, os cognitivistas reconhecem que, no processo de aprendizagem, o erro é o indicador de que o aluno está construindo a competência comunicativa na língua estrangeira. De acordo com Richards (2006), o aprendizado da língua considera-se: “um processo gradual de demanda o uso criativo da língua e envolvem tentativas e erros.

Embora os erros sejam vistos como um produto natural da aprendizagem, objetivo final é que (o aluno) esteja apto a usar a língua de forma precisa e fluente” (p. 09).

Essas diferentes perspectivas levam a crer que o estudo da aquisição da língua fez nascer não apenas novas teorias, mas novas formas de ensinar e aprender. Dessa forma, os professores tomam, mesmo inconscientemente, posições em relação a essas diferentes teorias e formulam estratégias didático-pedagógicas consistentes com as mesmas. Mais recentemente, os profissionais passaram a prestar atenção no fenômeno da motivação, sendo este um dos pontos em que requer atenção para que possam ser trabalhados métodos para uma aprendizagem autêntica, e que isso aconteça em todos os âmbitos educacionais, mas o foco aqui será a escola pública.

3.6 Aprendizado de língua estrangeira na escola pública

O ensino/aprendizagem de LE na escola, especialmente a pública, é muito diferente dos cursos de idiomas e até mesmo de uma escola particular. Ou seja, os objetivos da LE na escola são divergentes dos cursos de línguas.

Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) abordam alguns aspectos relevantes no ensino da LE, sendo citadas as diversas contribuições de uma educação voltada aos interesses dos alunos, tais como expansão das habilidades comunicativas e ampliação cultural, compreensão das diferentes formas de comunicação e da variabilidade dialetal, adequação linguística de acordo com o ambiente em que está inserido.

No que se refere aos objetivos do ensino da LE, é importante que primeiro se delimite uma visão de linguagem mais ampla, vinculada aos contextos socioculturais aos quais se relaciona e que se considerem os conhecimentos prévios e a “bagagem” cultural que cada aluno possui para que se possa relacionar o que se aprende ao que já se sabe. Segundo os PCNs, volume 8 (BRASIL, 2000, p.7), um dos objetivos do ensino é

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...].

A palavra cidadão tem um sentido amplo e passa por transformações, históricas, políticas e sociais. O ser cidadão possui conotações como parte dos contextos vivenciados e do fácil acesso à informação entre pessoas na chamada globalização²³. De uma forma ou de outra,

²³ A globalização pode ser definida como um processo de integração econômica, cultural, social e política. É um fenômeno provocado pela necessidade do capitalismo em abrir novas possibilidades de expansão, sem preocupar-se com fronteiras. Esse novo cenário nacional ditado pela globalização determina novos valores ao comércio, às relações humanas e, por conseguinte à educação, com a necessidade em formar não um ser humano, mas um

o mundo está cada vez mais globalizado. Nas palavras de Rajagopalan (2003), “entre outras coisas, isso significa que os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros (...)” (p. 57).

Essas transformações do mundo contemporâneo passam por relações de cidadania, tendo como questão a globalização e os fatores que levaram o inglês à condição de língua global e, por conseguinte, a sua implantação como língua estrangeira na maior parte dos currículos das escolas.

Porém, eis a questão: por que exatamente o inglês como primordial no ensino? Crystal (2002) assegura que o inglês estava no lugar certo e na hora certa de expandir o idioma. Inicialmente, por ter sido a língua do império britânico e que se espalhou pelo mundo inteiro. Depois na América, primeiramente, nos Estados Unidos e no Canadá, logo depois, no processo de colonização, posto que existissem colônias sob o domínio do imperialismo britânico na África Ocidental (Camarões, Gana, Gâmbia, Libéria, Nigéria, Serra Leoa), na África Oriental (Malauí, Quênia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia, Zimbábue) e África do Sul, no Caribe (Jamaica, Belize e Bahamas, Ilhas Virgens, Ilhas Cayman), no sul do continente asiático (Índia, Paquistão, Mianmar, Bangladesh), no Pacífico Sul e sudeste asiático (Cingapura, Hong Kong, Malásia, Papua-Nova Guiné), até chegar à Oceania (Austrália e Nova Zelândia). Em outro momento, o inglês foi disseminado pelo mundo através da dominação econômica e tecnológica dos Estados Unidos e, após isso, passou a ter status de língua global.

Dessa forma, pensando no interacionismo linguístico, o inglês pode ser considerado como uma maneira de pessoas do mundo inteiro realizando a interação, ou seja, ser usado para conhecer o outro, para socializar-se com diferentes culturas. A partir disso, ponderar o inglês como fator da integração do cidadão ao mundo global, e nesse sentido, a inserção nos currículos escolares proporciona a acessibilidade a novas culturas por meio da língua que é aprendida. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 38),

a aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

trabalhador com conhecimento e destrezas, cujo objetivo é produzir, onde a qualidade de competitividade tem principal preocupação. Nesse sentido, de acordo com Saviani (2008), a escola estaria para somente a reprodução das condições de produção que provoca a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existente.

Em contrapartida, existe o pressuposto de que, no Brasil, não se aprende uma língua estrangeira na escola pública (Hitotuzi, 2007). A hipótese é de que haja falta de motivação por parte dos alunos em estudar uma Língua Estrangeira na escola pública, uma vez que, na escola pública, segundo Hitotuzi (2007), existem seis itens que colaboram para esta situação: (1) não se aprende a falar línguas estrangeiras; (2) a metodologia do professor não é estimulante; (3) o material é inadequado; (4) o aluno não percebe a importância de se aprender uma língua estrangeira; (5) há falta de equipamento adequado; e (6) as turmas são numerosas. Então, Hitotuzi (2007) se refere especificamente à escola pública brasileira, e visualiza-se, dessa maneira, uma problemática ligada ao ensino de LE.

De acordo com período que se considera favorável à aprendizagem de uma LE (limite de 09 anos), o ensino da língua inglesa como LE passou a ser inserido nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais do Estado do Tocantins. É algo relevante, pois até então era obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental – aproximadamente 11 anos de idade –, desconsiderando o período crítico, em que as crianças aprendem com mais facilidade uma ou mais línguas diferentes da sua língua materna. Mesmo com esse ponto positivo, diminuiu-se a carga horária em algumas turmas, deixando de ser duas aulas semanais para somente uma. Então, esse aspecto pode diminuir o contato ainda mais com a LE, sendo este um fator importante para a aquisição de segunda língua.

Assim sendo, as atividades propostas pelos professores de L2 na escola devem proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades específicas para que, ao se defrontar com a LE, possa compreender o que está lendo/ouvindo. Segundo Garcez (2008), o ensino de LE precisa dotar o aluno do conhecimento adequado para entender a sua realidade e a realidade do mundo globalizado, bem como para avaliar suas possibilidades de atuação em sociedade.

Nesse contexto, podem-se pensar também nos pressupostos de Vygotsky (1993), de acordo com os quais o Professor deve buscar métodos que venham aguçar a Zona do Desenvolvimento Proximal²⁴ (ZDP), o verdadeiro aprendizado e a motivação necessária que os alunos precisam para terem mais facilidade em aprender uma LE. Dessa forma, tem-se a postura sócio-interacionista que nas palavras de Leontiev (1978),

²⁴"A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (Vygotsky. 1984, p. 97).

(...) o desenvolvimento ontogenético²⁵ do organismo, que se realiza num - processo de inter-relações com o meio, é, afinal, a realização das suas propriedades específicas ...Razão porque... um estudo da interação do meio exterior e dos organismos que não leve em conta a própria natureza destes organismos, é uma abstração absolutamente ilegítima (p . 159).

Para particularizar a inter-relação instrução/desenvolvimento e a relevância das conquistas ontogenéticas para a constituição do homem, Vygotsky (1984) compreende que o desenvolvimento humano concebe dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento.

O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. Para Vygotsky (1984), o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento respectivamente, refere-se ao futuro da criança. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky denominou de ZDP.

Nesse sentido, o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimento e sim revelar que o contexto é essencial para que o estudo da língua se torne significativo. Então, não basta só que esses alunos adquiram os conceitos estruturais da LE, mas esse saber faça sentido para sua vida e seu aprendizado. Torna-se, portanto, fundamental que o professor conheça a realidade em que os aprendizes estão inseridos para que saiba como lidar e como manifestar a produção do conhecimento dentro de suas vivências.

Considerando-se os estudos realizados na área de aquisição de língua materna e de LE, conforme citados, há aqui, apenas algumas perspectivas com relação à aquisição. Sabe-se que

²⁵Ontogenética pode ser explicada como o desenvolvimento do sujeito, o que se refere especificamente ao mundo da cultura. Desse modo o ser humano é membro de uma espécie biológica, que desenvolve no interior de um grupo de natureza cultural.

esse assunto é amplo e ainda está em aberto, pois nada está pronto e acabado. Assim, será pontuado a seguir sobre o contexto global que língua inglesa influi na sociedade.

3.7 A língua inglesa e a globalização

A globalização está inerente ao processo de expansão da língua inglesa no mundo. De acordo com Rajagopalan (2003), “(...) nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras” (p.59). Neste texto, parte-se do pressuposto que a globalização permitiu maior conexão entre os povos para que compartilhassem pontos distintos e em comuns. Leva-se em consideração que a globalização aproxima as diversas sociedades e nações no mundo inteiro, e isso é visto em vários campos como na economia, na cultura, na política e no social.

Pensando na Língua Inglesa como franca e global da atualidade, Seidlhofer (2011, p.2) alude que “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua internacional do século XXI”. Hoje, tomando a condição de língua franca, chega a atingir quatro vezes mais falantes não nativos que nativos. Com relação ao processo de ensino/aprendizagem desta língua não deve se manter da mesma maneira como destaca Rajagopalan (2004), muitas práticas de ensino de língua inglesa (ELI), já há muito tempo consagradas, devem submeter-se a uma revisão rigorosa para não correrem o risco de serem declaradas obsoletas. Isso se deve ao fato de não mais darem conta de algumas das características mais significativas do fenômeno chamado inglês que se espalha pelo mundo.

Nesse sentido, a frequência em que o brasileiro usa palavras advindas da língua inglesa em seu idioma só vem aumentando. Há casos em que essas palavras já foram até aportuguesadas, por exemplo: futebol (*football*), bife (*beef*), videoclipe (*videoclip*). Outras foram incorporadas com sua forma original e utilizadas em variados contextos como *software*, *lan house*, *happy hour*, *pendrive*, *coffee break* dentre muitas outras.

Tendo em vista a representatividade do inglês atualmente, na segunda década do século XXI, percebe-se que, dificilmente não se usa esta língua em alguma tarefa. Este fato se deve à superdiversidade²⁶ causada também pelos avanços das tecnologias digitais, segundo apontado por Moita Lopes (2013, p.103). É só observar os aspectos de ações do dia-a-dia, como é disposto pelos exemplos do Quadro 01.

²⁶ O termo superdiversidade (Super-diversity or superdiversity) foi criado inicialmente por Steven Vertovec (2007) para dar conta da diversificação da diversidade, principalmente decorrente dos novos fluxos migratórios na Europa após a Guerra Fria. Este termo é usado para se referir ao entrelaçamento de diversidades, não só em relação à etnia, mas também em relação a outras variáveis, como classe social, sexo, idade, religião, status de migração, decorrentes das trajetórias de vários grupos de migrantes do século XXI. (Semechechem, 2016)

Quadro 01 – Palavras inglesas em diferentes áreas.

Estabelecimentos	Ritmos	Esportes	Alimentos/Bebidas	Tecnologias
<i>Restaurant</i>	<i>Jazz</i>	<i>Football</i>	<i>Cheeseburger</i>	<i>Mouse</i>
<i>Bar</i>	<i>Swing</i>	<i>Volleyball</i>	<i>Hamburguer</i>	<i>Software</i>
<i>Grill</i>	<i>Reggae</i>	<i>Handball</i>	<i>Hot dog</i>	<i>Site</i>
<i>Self service</i>	<i>Rock</i>	<i>Surf</i>	<i>Whisky</i>	<i>Download</i>
<i>Drive through</i>	<i>Rap</i>	<i>Windsurf</i>	<i>Coke</i>	<i>Whatsapp</i>
<i>Delivery</i>	<i>Funk</i>	<i>Skate</i>	<i>Diet</i>	<i>Home Page</i>
<i>Shop</i>	<i>Blues</i>	<i>Biribol</i>	<i>Light</i>	<i>E-mail</i>
<i>LAN house</i>	<i>Country</i>	<i>Squash</i>	<i>Ice tea</i>	<i>Blog</i>
<i>Coffee shop</i>	<i>Heavy metal</i>	<i>Rally</i>	<i>Cheesecake</i>	<i>On line</i>
<i>Store</i>	<i>Axé music</i>	<i>Moto cross</i>	<i>Cookie</i>	<i>Chat</i>
<i>Shopping Center</i>	<i>Bass</i>	<i>Stock car</i>	<i>Brownie</i>	<i>Post</i>

Fonte: VIAN JR (2015, p.54).

As palavras do Quadro 01 em nível de ilustração dos vocábulos inglês presentes no contexto da vida dos brasileiros. Destaca-se ainda a grande quantidade de estabelecimentos comerciais que tomam palavras inglesas, para sugerir aspecto internacional, como o acréscimo do apóstrofo e da letra s ('s), adicionado a nomes ou apelidos: Coxinha's, Maria's, José's. Em casos assim, a representatividade construída é a de se tratar de algo internacional, com um grau de importância, levando em consideração à velha crença de que “o que vem de fora é melhor”.

Considerando estes aspectos, o uso da língua inglesa está sendo cada vez mais propagado em diferentes contextos de comunicação. Porém, dentro do ambiente educacional para o ensino de língua estrangeira, é notório que existem problemas a serem enfrentados pelos professores e será abordado a respeito desta questão no próximo item.

3.8 Problemáticas no ensino de língua estrangeira no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, aprovou o ensino de Língua Estrangeira e tornou obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental. O Art. 26, § 5º dispõe que

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

Quanto ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (LDB, 1996). A partir daí, houve a impressão de que o ensino de línguas estrangeiras tinha adquirido sua importância. Porém, o ensino de língua inglesa como Língua Estrangeira, ainda pode ser considerado uma área olvidada na educação brasileira.

A partir do ano de 2017, entrou em vigor a lei 13415/17 (BRASIL, 2017), com a chamada Reforma do Ensino Médio. Nesta lei, houve a divisão do currículo por itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica profissional.

Com relação às Línguas Estrangeiras para o Ensino Fundamental, a redação dada pela lei nº 13415/17 foi a seguinte: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). Já no Ensino Médio a lei diz que

§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. (Incluído pela Lei nº13.415, de 2017).

No Estado do Tocantins, com as mudanças da lei 13415/17, também alterou a estrutura curricular. Antes, as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tinham aulas de Língua Inglesa com 2h/aulas por semana. Após a mudança, essas aulas diminuiram para uma aula semanal nas turmas do Ensino Médio. Em contrapartida, foi acrescentada uma aula na Educação Infantil – do 1º ao 5º ano. Porém, essa nova estrutura não garante a carga horária aos estudantes e nem aos professores que precisam preencher suas horas/aulas em outras escolas ou com disciplinas afins e às vezes não tão afins.

Tendo em vista deficiências na educação geral do professor como um profissional, há mais uma razão para esta situação: uma visão errônea do que significa ensinar uma língua estrangeira. Ou melhor, uma atenção instável para os aspectos puramente teóricos do ensino, ou puramente técnicos. De acordo com Celani (1998) esta instabilidade parece ser responsável pela composição de um retrato que o professor carrega consigo: a de que para tornar-se um professor de inglês ele deve aprender a usar técnicas de ensino adequadas.

Outra questão é a falta de autenticidade no ensino de LE que está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998. Este documento desconsidera a relevância do ensino das habilidades orais, corroborando que somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral. O documento afirma, na página 53 o seguinte:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato (...). Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (PCNs, 1998, pág. 53)

Então, é incomum que este documento venha comprovar o ensino precário de LE no país e, além disso, ficar acomodado com essas situações discrepantes. Poderia sim, propor políticas de qualificação docente e de melhoria de ensino. Ainda nos PCNs (1998), tem-se a inserção de habilidades orais no currículo, mas isso tem como condição a possibilidade de uso efetivo da língua pelo aprendiz, como se, dessa forma, fosse totalmente previsto anteriormente. Na página 20, fortalecendo a discriminação contra as classes populares, os autores consideram que

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem. (PCNs, 1998, pág. 20)

Levando em consideração o que já foi dito antes sobre o inglês como língua global, não ponderar sobre o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino pode ser um equívoco ao analisar o ensino de Língua Inglesa como relevante para a sociedade. Hoje, os jovens têm contato com o inglês em músicas, jogos, lugares, instrumentos tecnológicos, enfim, em variados contextos. É óbvio que a leitura deva ser ensinada e que tenha a compreensão oral. Mas, é importante observar que a língua é viva e que ela está para ser usada em contextos reais.

Diante disso, esse contato dos jovens com o inglês em situações reais de uso é tido veementemente, haja vista, as pessoas estão cada vez mais interligadas a partir da globalização. Mesmo que não queiram, as pessoas fazem o uso de tecnologias e tantos outros artefatos que são obrigados a entender o que significa tal palavra da língua inglesa ou até mesmo em outra língua como espanhol e italiano. Os jovens, principalmente, estão em contato direto com inglês através de jogos e com o uso específico de *smarthphones* que trazem em si aplicativos em que a língua inglesa é constante, por exemplo, *facebook*, *whatsapp*, *youtube*, entre outros.

Compreender a língua com seu uso real na sociedade é relevante para o ensino, pois dessa maneira, a aprendizagem pode-se tornar mais significativa e trazer aspectos que podem ser melhor assimilados. Aproveitar a realidade que os jovens vivenciam para adaptar ao ensino da língua inglesa contribui para um ensino que vai além de conteúdos embasados apenas em livros ou em diretrizes curriculares.

Então, a aquisição de linguagem em especial a língua inglesa é vista como um fenômeno que se deve analisar. São diversas teorias relacionadas que tratam desse objeto como complexo e instigante. Mas, voltando para o ensino básico, a aquisição de língua inglesa vai além de estruturas e regras gramaticais, haja vista, sua ligação é mais voltada para as relações sociais da língua. Perceber a língua em contextos reais e fazer o uso para a vida é o ponto básico na aprendizagem da LI na realidade de escolas públicas do Brasil. Tratar a LI com os aspectos que não são puramente gramaticais e conceituá-los para algo mais concreto e vigente com a realidade do aluno, pode fazer sentido à aprendizagem que é algo que se busca no ensino.

Após essas considerações acerca da aquisição de linguagem e aprendizagem de uma língua estrangeira, com os aspectos linguísticos e sociais, será ponderado no terceiro capítulo como se dá a construção epistemológica da formação de professores de língua inglesa. Além das conceituações acerca de teorias sobre o objeto desta dissertação, far-se-á a análise das entrevistas feitas com um professor formador, três alunos em formação e três professoras de escolas públicas.

4 CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

A formação inicial de professores para uma atuação coerente com o contexto contemporâneo é tida como fundamental para se obter melhorias na prática de professores e no cenário educacional. Este capítulo abordará aspectos da construção epistemológica e metodológica da formação de professores, sendo que será versado acerca das entrevistas com três acadêmicos (as) do sétimo período do curso de Letras/Língua Inglesa da UFT/ Campus de Porto Nacional, com um professor formador de língua inglesa desta turma e com três professoras que ministram aulas de língua inglesa em duas escolas públicas de Porto Nacional-TO.

Desta maneira, o **objetivo** deste capítulo é: **analisar a formação de professores de língua inglesa, bem como a relação da teoria com a prática de professores de escolas públicas para investigar se a formação epistemológica e metodológica do ser professor tem contribuído para a construção do conhecimento da escola e para melhorar sua atuação docente.** Para compor o objeto deste capítulo, a **questão** norteadora é: quais são as perspectivas para aprimorar as habilidades que o Professor de Língua Inglesa necessita partindo de sua formação inicial ponderando a epistemologia e a metodologia?

O capítulo apresenta conceitos da formação inicial de professores de Língua Inglesa, bem como as perspectivas dos entrevistados para esta pesquisa. A partir das entrevistas, serão ponderadas as vertentes da relação entre a teoria e prática pedagógica. Na discussão e análise dos dados da investigação serão considerados os pontos cruciais na tessitura epistemológica e metodológica da formação de professores de língua inglesa, no que se refere ao vínculo entre a teoria e a prática.

O item seguinte abordará algumas conceituações da construção epistemológica da formação de professores de Língua Inglesa.

4.1 A epistemologia na formação de professores de Língua Inglesa

Para Cavalcanti & Moita Lopes (1991), o conhecimento da teoria em seu processo de formação profissional é mencionado como fundamental para se ter familiaridade com a pesquisa em sala de aula possibilitando aos futuros professores meios de desenvolverem

também suas pesquisas durante e após o término da graduação, e ainda, como forma de constituí-los ao exercício de uma prática de ensino coerente e sem contradições.

De acordo com Garcia (1999), a formação inicial de professores da educação básica encarrega-se de três funções: primeiramente, a de formação e treino de futuros professores; depois vem a de controle de certificação ou permissão para ter o domínio de exercer a profissão docente; e em último lugar, tem a função de, por um lado, ser agente de mudança do sistema, por outro lado, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

A respeito do currículo da formação inicial de professores, Pérez-Gómez (1995) nos apresenta quatro orientações investigativas que são importantes para tomarmos como base. Tendo como fundamento a classificação de paradigmas de Zeichner (1983), Pérez-Gómez (1995) desenvolveu esta classificação de orientações, perspectivas, paradigmas ou tradições de formação de professores. Eis: formação acadêmica, tecnológica, prática e crítica.

Em âmbito de formação inicial de professores, a orientação acadêmica é de suma relevância, visto que salienta o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, tendo como objeto central dessa orientação o domínio do conteúdo. Conforme Pérez-Gómez (op. cit.), na orientação acadêmica diverge-se duas abordagens de formação: a abordagem enciclopédica e a abordagem compreensiva. A abordagem enciclopédica ressalta o conhecimento do conteúdo, ou seja, o conhecimento científico é analisado como o mais relevante.

A abordagem compreensiva o professor é compreendido como um intelectual que entende com coerência a estrutura e a forma de ensinar esse conteúdo, isto é, tem o domínio de conteúdo. Nesta abordagem, os docentes necessitam serem dominadores do conteúdo que deve ser passado. Segundo Garcia (1999), em nosso país

a formação de professores do ensino secundário está estruturada em função da orientação acadêmica como uma abordagem enciclopédica de ensino, ou seja, enfatiza a transmissão de conteúdo. Há uma forte formação científica e uma escassa, incompleta e breve formação pedagógica. (p.34)

Segundo a orientação tecnológica, aprender a ensinar implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes de estudos científicos sobre o ensino. A competência se estabelece em termos de ação e a formação de professores centrada nas competências para a tomada de decisões.

A orientação prática tem sido a abordagem mais aceita para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino. Para uma orientação prática, Pérez-Gómez (1995) determina duas abordagens de ensino: a abordagem tradicional e a reflexiva sobre a prática. Na abordagem tradicional, a formação de professores é realizada por tentativas e erros por parte dos professores em formação. É com os erros que pode se chegar ao conhecimento prático, tornando-se prática reflexiva.

Nesta abordagem há divisão óbvia entre a teoria e a prática do ensino, tendo como asserção a de que caso o docente queira se tornar um bom profissional, ele deve fazer o que os bons docentes fazem. Já a abordagem reflexiva sobre a prática docente contempla um ensino reflexivo, de forma que o professor seja flexível, aberto à mudança, autocrítico e com um vasto controle de competências cognitivas e relacionais. Segundo García (1999, p. 44), sob a luz da orientação crítica:

A reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo.

Diante disso, uma das finalidades da formação de professores é modificar os conceitos estáticos prévios dos professores em formação acerca do ensino, gestão da classe, autoridade ou contexto educativo.

4.2 A formação inicial dos professores de Língua Inglesa

A formação inicial de professores de Língua Inglesa vem com muitos impasses e anseios de como se perpetuar por este caminho árduo, mas vantajoso, uma vez que, é no período da formação que se passa a ver o outro lado da sala de aula com os desafios a serem enfrentados. Com esses enfrentamentos, o professor iniciante deve ser capaz de perceber que ele pode ir muito além da sala de aula quando demonstra afinco para a construção do conhecimento.

Pensando na identidade do professor, poderia ser mais pertinente ele se conhecer melhor para entender o outro, ou seja, ter uma interação de seu Eu-pessoal com seu Eu-profissional. Esse interacionismo é de relevância para que a identidade do professor não resulte em insucessos e fracassos. Nesse sentido, o professor em fase de formação deveria ter em mente se a profissão a qual deseja seguir é a que está emergindo no processo formativo, ou ele deveria encontrar outra que queira de verdade. Pois, caso um profissional siga um caminho pelo qual não é o que deseja, ele pode se frustrar e desencantar os outros também, em especial, os alunos.

Diante disso, o professor iniciante pode até chegar à escola entusiasmado, cheio de energia e com muitas novidades para trabalhar. Porém, não demora muito ele se depara com os discursos pré-estabelecidos como: “Você está assim, mas é só no começo”, ou “com o passar dos anos, você deve se ajustar ao sistema”. Então, são conceitos que podem enfraquecer quem está iniciando ou tomar isso como desafio e enfrentar com determinação. Rogers & Babinski (2002, p.2) asseguram: “Apesar de todas as pesquisas e todos os livros e artigos escritos sobre as dificuldades suportadas pelos professores novatos, o primeiro ano de magistério continua sendo um período excepcionalmente difícil para esses professores novatos”.

Segundo Varghese *et al.* (2005), o professor tem uma relevante participação na prática de sala de aula de línguas, e conseqüentemente, tornou-se o foco de atenção em pesquisas. Estas são específicas para as crenças, conhecimentos, atitudes, emoções, e filosofias, dentre outros fatores. Esses aspectos do Eu-professor não devem ser analisados separadamente em suas particularidades, de outro modo, todos eles se unem para constituir as identidades do professor no momento de atuação em sala de aula. De acordo os autores, para entendermos o complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas, “nós precisamos primeiramente compreender o professor” Varghese *et al.* (2005, p.22). Sendo assim, devemos ter clareza de quem são esses professores e em quais identidades culturais, sociais e profissionais eles se mostram posicionados ou que são posicionados pelo outro no momento da interação.

Dessa forma, a identidade não deve ser compreendida como algo fixo, estável, unitário e coerente, mas sim que é múltipla, transitória, em conflito, transformacional e transformativa em sua natureza e capacidade de gerenciamento do ser humano em sua formação identitária. Outro ponto a ser relevado seria a constatação de identidades construídas e reconstruídas continuamente num processo ininterrupto de negociação de significados através do discurso e da língua(gem).

De acordo com Vygotsky (1986) há dois tipos de saberes: o do cotidiano e o científico, de maneira que os saberes do dia-a-dia são entendidos como os que aparecem de nossas experiências diárias. Neste caso, tem uma ausência de uma instrução sistemática, o que resulta em generalizações superficiais do *fenômeno* que no contexto de ensino e aprendizagem de línguas pode ser relacionado a conhecimentos incompletos.

Já o saber científico se baseia em observações sistemáticas, investigações teóricas, e tem como resultado em certo posicionamento em relação a outros conceitos e, no ensino e aprendizagem de línguas, se referem a pesquisas científicas construídas na área. O senso

comum não deixa de produzir saberes que, como os demais, servem para a compreensão de mundo e da sociedade, mas não são suficientes. Segundo Laville (1999), deve-se, então, questionar essas explicações simples e cômodas das coisas, uma vez que elas podem ser obstáculos à construção do saber elaborado e sistematizado.

Nesse sentido, o professor em formação inicial e após a sua iniciação profissional deve estar ávido por abrir os horizontes de sua atuação. Buscar desenvolvimento linguístico e metodológico que está ligado tanto a questões básicas de gerenciamento da sala de aula, quanto o reconhecimento dos interesses e necessidades de seus alunos e até a utilização correta de uma estrutura linguística em um gênero específico. Diante desses interesses e necessidades dos professores de Língua Inglesa, é que há diferentes pesquisas seja qualitativa, quantitativa ou híbrida que podem ser favoráveis para a área.

Com relação às diversas pesquisas e ao conhecimento, o cientista social Boaventura de Sousa Santos pronunciou o seguinte:

[H]á alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com homens e mulheres de nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? (SANTOS, 1988, p.2)

O autor inicia o texto reavendo algumas considerações de Jean Jacques Rousseau e discute padrão científico moderno. Santos (1988) assegura que esse padrão está em crise e que a identidade dos seus limites e das suas deficiências estruturais é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele oportunizou. Uma das teses do autor é que: “todo conhecimento é autoconhecimento” (p.13). Essa tese é resultado da distinção dicotômica do sujeito/objeto do paradigma científico moderno.

Essa dicotomia, na antropologia, havia uma distância enorme: o sujeito era o antropólogo, o europeu civilizado, ao mesmo tempo o objeto era o povo primitivo ou o selvagem. Hoje, se compreende o objeto como continuação do sujeito por outros meios. Conforme Santos (1998), no paradigma em desenvolvimento, é essencial outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos uma pessoalmente ao que estudamos.

Dessa forma, Santos (1999) afirma que há o “conhecimento-emancipação” em que “conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de sujeito. Esse

conhecimento-reconhecimento é que designo por solidariedade” (p. 205). Neste caso, o conhecimento-emancipação se conquista, assumindo as consequências de seu impacto e, por isso, é um conhecimento prudente, finito.

Isto posto, a sala de aula deve ser vista não apenas como algo que faz parte do contexto político, social e cultural, mas como um lugar em que o poder circula em níveis múltiplos. Segundo, Auerbach (1995), quando olhamos a sala de aula através de lentes ideológicas, as dinâmicas de poder e desigualdade surgem em todos os seus aspectos: configuração física, avaliação de necessidades, desenvolvimento de currículo, conteúdo de aulas, materiais, os processos instrucionais, padrões discursivos, uso da língua e avaliação. Por isso, nossas seleções pedagógicas têm implicações para os papéis socioeconômicos e culturais dos aprendizes.

No que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa, é proposto ao professor como um desafio, pois se pressupõe que devemos aceitar a ordem global política e econômica, que se serve do inglês como “língua internacional”. Diante disso, Moita Lopes (2003) assegura que professoras (es) de inglês podem colaborar não só na desconstrução do discurso único que propaga as ideologias de uma globalização excludente, mas também na construção de outra globalização, relacionada na compreensão da vida social como constituído por identidades fragmentadas. Para Moita Lopes (2003), “o projeto da anti-hegemonia se faz com base na construção de discursos que incluem todos aqueles que estão à margem, seguindo-se princípios éticos, pautados pela impossibilidade de admitir significados que causem sofrimento humano” (p.43).

No que tange à formação crítica docente, esta deve estar relacionada com a mudança, já que tem como objetivo o envolvimento de professoras/es na construção de conhecimentos mais humanos, democráticos e sempre em desenvolvimento – e ainda na investigação de quais conhecimentos têm sido privilegiados e quais têm sido desprezados e os motivos para isso.

Conforme Fischman e Sales (2010) existem estratégias que podem ser desconsideradas em pedagogias críticas em contextos de formação docente. Uma dessas estratégias é a implementação de práticas docentes que estimulem aos professores a assumir tarefas pedagógicas como intelectuais comprometidos com seus estudantes e com a sociedade.

Os autores Fischman e Sales (2010) sustentam a ideia de que a crítica às escolas públicas e o papel como educadores é importante, porém não há resultados heroicos: conflitos

e lutas fazem parte da vida diária das escolas e das sociedades e podem ser de enorme dificuldade, envolvendo uma diversa dinâmica de classe, raça, sexualidade, linguagem e etnia, e um tanto de outras. Neste ponto, os professores devem atuar reconhecendo que sua função de intelectuais comprometidos, sendo também emocional da maneira que eles se voltam para o bem-estar dos alunos.

Diante disso, há discursos em que se escuta em ambientes educacionais como, por exemplo: “a escola ensina, os pais educam”. Tendo em vista a complexidade da individualidade de cada discente, não cabe a nós professores transformar o mundo através da educação, mas intervir para “preservar em nós mesmos as possibilidades de transformar o mundo educativo” (Fichman e Sales, 2010, p.16).

Deste modo, torna-se necessária ainda, de uma melhor compreensão da multiplicidade de fenômenos que aparecem denominados de “globalização” e de como afetam a educação. Deve-se entender o que há a capacidade de fazer em ambientes educacionais em que se atua, sabendo que os conhecimentos são sempre parciais, sabe-se muito pouco sobre quase nada, além disso, as ações acontecem em espaços de conflito e luta em que se busca por direitos que são de garantia, e que não se pode deixar de tentar por aquilo que é justo.

Diante do exposto, a próxima seção irá apresentar os dados das entrevistas semiestruturadas com um professor formador, três alunos em formação e três professoras atuantes em escola pública.

4.3 Análise e discussão de dados

Neste item, serão apresentados os dados coletados e as discussões das entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa foram: um professor formador de Língua Inglesa da UFT, Campus de Porto Nacional –TO; três alunos(as) do 7º período do curso de Letras-Língua Inglesa da UFT, Campus de Porto Nacional – TO; três professoras de duas escolas públicas de Porto Nacional-TO.

Os informantes da pesquisa seriam os acadêmicos do 8º período, porém, devido ao tempo que vivemos, com a pandemia do novo coronavírus²⁷, só foi possível a entrevista com o

²⁷ Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Foi denominada de Pandemia devido a vasta contaminação no mundo inteiro e por isso, as pessoas precisam ficar isoladas em quarentena para evitar o risco de contágio. Dessa forma, foram suspensas muitas atividades

7º período. Neste caso, as entrevistas foram realizadas no primeiro dia de aula do primeiro semestre de 2020, da disciplina de Língua Inglesa VI, com poucos alunos em sala. Já na semana seguinte, as aulas foram suspensas de algumas instituições de ensino, como a UFT, devido ao período de isolamento que as pessoas devem ficar para evitar o risco de contágio ao novo coronavírus.

Com relação às entrevistas com as professoras regentes de escolas públicas, o foco era professoras formadas em Língua Inglesa, porém, por causa da pandemia e do isolamento, foi possível entrevistar as três professoras que são formadas em Letras/ Língua Portuguesa ou Inglesa e que ministram aulas de Língua Inglesa. Por questões do isolamento social, as entrevistas tiveram que ser duas em residências das informantes e só uma na escola em que atua.

Para tanto, serão nomeados fictícios os informantes desta maneira para preservar o sigilo da identidade conforme o Comitê de Ética prevê. Professor formador: José; alunos em formação: Maria, Pedro e Fábio; professoras de escolas públicas: Ana, Flávia e Mônica.

4.3.1 Análise da vivência do professor formador

Será analisada a seguir a prática do professor formador. José tem 27 anos e é formado em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Tocantins. Ele optou pelo curso de Letras, pois, já falava inglês e seus pais também são formados em Letras. Atualmente ele cursa o mestrado em Linguística Aplicada e é professor substituto na UFT/ Campus de Porto Nacional.

De acordo com a entrevista semiestruturada, far-se-á a sistematização dos dados coletados, sendo que serão averiguados a prática e o discurso do formador. Ter essa percepção do relato de sua história de vida implica ter as considerações de seu **percurso formativo para a construção de sentidos à docência** e sobre isso foi a primeira questão. Eis a resposta de José:

Eu iniciei com curso de idiomas quando eu tinha 13 anos. Dos 13 aos 17 eu fiz cursos de idiomas. Aos 14, eu comecei a dar aulas quando eu tinha um nível já intermediário para avançado. Então, dava aula para os níveis mais básicos para ganhar bolsa nos cursos que eu fazia. Aos 17 eu terminei o ensino médio e entrei na universidade aqui na UFT de Porto Nacional. Entrei no curso de Letras e a graduação me ajudou bastante a entender o que era o ensino de língua inglesa e a compreender aspectos diferentes que o curso de línguas, por ter uma abordagem bem tecnicista, ele não aborda a questão da educação mesmo e também em aspectos linguísticos porque a gente teve

em que ocorrem aglomeração de pessoas, por exemplo, aulas em escolas públicas, eventos culturais, jogos esportivos, entre outras.

Disponível em: BRASIL, Ministério da saúde. *Coronavírus – Covid-19*. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em 17 mar. 2020.

muitas disciplinas aqui que são disciplinas de outras coisas em inglês, tem disciplina de língua, de literatura em inglês, de fonética em inglês. Então, essa formação teve para mim dois pontos principais que foram a questão da relação das disciplinas de educação para entender o que que é licenciatura que é a educação de uma forma menos tecnicista de uma forma mais holística e compreender também em relação à língua de outros aspectos como fonética e que vão além de conversação, além da língua pela língua que são aspectos linguísticos fonéticos que ajudaram a compreender a língua de uma forma mais ampla (JOSÉ, 2020).

A formação de José na área da docência em língua inglesa iniciou-se cedo, pois desde os 13 anos ele começou com curso de idiomas e aos 14 já ministrava aulas. Isso fez com que ele se interessasse mais pela área da linguagem e prosseguiu seus estudos no curso de Letras. De acordo com Nóvoa (1992, p.07), “Não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”, ou seja, refletindo sobre o percurso formativo de José, percebe-se que ele manifesta sua subjetividade na busca de significados para a construção de sua identidade profissional. Revela, dessa forma, que ele relacionou suas compreensões e expectativas ao curso de Letras e até mesmo às questões da língua em si.

A investigação continuou com relação às **experiências profissionais do professor formador**, seguindo a ideia de concepção da construção da identidade e dos sentidos atribuídos na prática docente:

Eu comecei a dar aula, como eu disse aos 14 anos, como estagiário e isso foi até aos 17 e era para ganhar uma bolsa, não tinha salário. Aos 17 eu comecei a dar aulas em cursos de idiomas, enquanto cursava a graduação. Dei aula também no curso “idiomas sem fronteiras” que era para o pessoal que ia fazer o *TOEFL*²⁸ ou que ia fazer o intercâmbio sem fronteiras. Após eu me informar eu dei aulas em escolas tradicionais, escolas bilíngues, nas escolas particulares. Trabalhei numa Editora que fazia material didático e que, portanto, tive a oportunidade de conhecer muitas escolas no país. Entrei no mestrado logo em seguida e hoje dou aulas no Ensino Superior (JOSÉ, 2020).

Pode-se dizer que a experiência profissional de José desde muito jovem com a língua inglesa, influenciou suas escolhas para continuar no âmbito educacional e no caminho da docência, tendo a aptidão pela linguagem. Os aspectos apontados em seu relato, construíram sua identidade profissional. Neste processo de adequação de formas para a identificação profissional, não transcorre apenas no período de formação inicial e nem acaba nos primeiros anos de prática da profissão, conforme afirma Dubar (2006), “a aprendizagem experiencial permite por ela própria a implementação da reflexividade, isto é, a construção duma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática onde se tem sucesso” (p. 158).

²⁸O teste *TOEFL* (O Test of English as a Foreign Language) ou teste de inglês como uma língua estrangeira avalia sua capacidade de usar e compreender o inglês no nível universitário. Ele avalia também sua capacidade de combinar as habilidades de listening, reading, speaking e writing para realizar tarefas acadêmicas. SOBRE o teste toefl ibt. ETS. Toefl. Disponível em: <<https://www.ets.org/pt/toefl/ibt/about.>> Acesso em: 24 mar. 2020)

Com relação à prática de ensino do professor entrevistado, a investigação continuou a respeito da turma de alunos que foram entrevistados, no caso, o 7º período do curso de Letras e sobre a disciplina que ele ministra na turma, que é Língua Inglesa VI. A pergunta é a seguinte: **desta turma que está se formando, desde quando foram seus alunos? Se já tem algum tempo, houve alguma mudança durante esse período em que era professor deles?**

Já os conheço desde o 3º e 4º período. Amadureceram bastante em termo de comportamento. Porque são muitos novos. Nos termos acadêmicos amadureceram bastante. Hoje, já estão falando de pesquisa, do que vão pesquisar no seu TCC estão pensando, já de uma forma mais acadêmica e eu vejo muita diferença. Antes, eram pessoas que tinham recém-saído do ensino médio e ainda se familiarizando com esse ambiente Universitário. Hoje, eu já vejo pessoas que já estão assim bem conscientes do seu papel como professores e bem conscientes do seu papel como pesquisadores, principalmente (JOSÉ, 2020).

Então, o professor percebe um crescimento e amadurecimento com relação ao comportamento e ao papel como estudante acadêmico de um curso de licenciatura. De fato, os primeiros anos são muito importantes para a permanência num curso universitário e para o sucesso acadêmico dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 2005; Reason, Terenzini & Domingo, 2006). A maneira como os alunos se integram ligada à prática de ensino dos formadores podem fazer com que eles depreendam ou não da melhor forma as oportunidades que são ofertadas para o desenvolvimento profissional do professor iniciante.

A pergunta seguinte refere-se à **abordagem e aos métodos de ensino utilizados pelo professor formador**. Vale ressaltar que a abordagem é o modo como o professor desenvolve seu trabalho, numa perspectiva do que é ensinar e aprender. Dessa maneira, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula é conduzido implícita ou explicitamente pela abordagem de ensino e aprendizagem do professor. Nesta concepção, o professor entrevistado ressalta:

Isso varia. Eu não gosto muito da abordagem comunicativa, até por questões ideológicas, pois, a abordagem comunicativa ela tende a colocar o falante nativo como o objetivo principal a ser atingido em termos de língua inglesa. Então, nas abordagens que eu trabalho, por exemplo, nessa disciplina eu estou trabalhando língua inglesa com eles e nessa abordagem a gente vai trabalhar aspectos gramaticais, conversação e dinâmicas que possam fazer com que eles explorem as quatro habilidades da língua: *listening, speaking, writing, reading*. Agora, principalmente, nessa fase em que estão próximos de se formar numa perspectiva de tentar prepará-los para ministrarem estas aulas também, por mais que essa preparação seja feita mais no estágio, eu compreendo que nas últimas disciplinas de língua inglesa a gente trabalha língua e desenvolve as habilidades e competências da língua inglesa, mas sempre com esse olhar em como eles vão trabalhar isso também com os alunos deles no futuro (JOSÉ, 2020).

Na percepção do professor formador, a abordagem comunicativa não favorece bem o ensino, pelo fato de impor o inglês do falante nativo em evidência. Conforme Almeida Filho

(2002), na abordagem comunicativa, as regras não são abandonadas, nem deixam de ter importância, mantendo seu lugar nesse novo contexto, porém, não mais de destaque. Dessa maneira, José tenta variar as abordagens de ensino, passando por dinâmicas com o uso real da linguagem, pelo método tradicional com relação à gramática, pelo método áudio-lingual²⁹ trabalhando as quatro habilidades da língua.

A abordagem comunicativa é um método para o ensino de línguas, que enfatiza a interação como meio de ensino como também o seu objetivo final. Ao se esquivar da abordagem comunicativa, não quer dizer que o professor-formador não esteja trabalhando a interação, mas por se impor à concepção de que o inglês nativo é o mais correto ou melhor. Nesta perspectiva, o uso do inglês como língua franca é evidenciado e o reconhecimento que a língua não tem dono, podendo ser usada e desenvolvida no ato de comunicar-se uns com os outros sistematicamente.

Percebe-se ainda que o formador tenta ajudá-los com relação à prática docente com atenção às competências e habilidades que serão favoráveis para o futuro profissional dos alunos em formação para contribuir na construção do conhecimento e de sentidos para a vivência profissional. Com essa variação de abordagens, pode-se inferir que o professor formador não fica condicionado apenas a uma abordagem ou método de ensino, que nas palavras de Leffa (1988), sábia é a atitude de incorporar o novo ao antigo sem aceitação incondicional de uma nova abordagem.

Com relação a abordagem, elas têm sido adaptadas, adquirindo modificações, principalmente por se tratarem de concepções mais flexíveis (Brown, 1997; Richards & Rodgers, 2004). Tal fato pode ter um valor positivo, quando estas adaptações dizem respeito a considerar fatores culturais e o contexto dos aprendizes (Kumaravadivelu, 1994) ou um valor negativo quando simplesmente passam a ser "um conjunto de princípios muito gerais que podem ser aplicados e adaptados de maneiras bem variadas".

²⁹**Método áudio-lingual** (EUA – 1940) – reação à Abordagem de leitura e sua falta de ênfase à habilidade áudio-oral. As aulas começam com diálogos; são usadas mímicas e memorizações para induzir suposições sobre o assunto; as regras e as estruturas gramaticais são apresentadas indutivamente; as habilidades aparecem na ordem: listening, speaking, reading, writing.

MÉTODOS e abordagens do ensino de línguas. Portal Educação. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/metodos-e-abordagens-do-ensino-de-linguas/17926>> acesso em: 24 mar. 2020.

Em 2001, Kumaravadivelu revê os princípios da pedagogia Pós-Método, apresentados no seu artigo de 1994, com o enfoque para a autonomia do aprendiz tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito social. Ele aponta algumas atitudes que devem ser tomadas pelo(a) professor(a), pelos seus/suas colegas de trabalho que podem auxiliar na tomada de maior responsabilidade, além de uma tomada de consciência por parte do(a) aluno(a) sobre seu processo de aprendizagem.

Segundo Kumaravadivelu (2001), a saída para essa questão o encorajamento e a capacitação para que "os próprios professores teorizem a partir de sua prática pedagógica e pratiquem o que eles teorizam" (p. 541). Isso não parece ser uma tarefa simples, pois para um bom resultado é necessária uma boa capacitação aos docentes para que estes desenvolvam possibilidades e habilidades para realizarem em sua prática pedagógica baseadas nas teorias refletidas. Neste caso, teoria e prática necessitam andar juntas e imbricadas.

A análise seguinte, aborda as **percepções do professor formador acerca de suas crenças sobre a existência ou não de uma melhor maneira de ensinar**. Sua resposta é bem categórica:

Não. Quer dizer, eu posso dizer que existe, porque de acordo com a teoria que eu conheço e que eu tenho estudado principalmente no mestrado, o que se aponta é que a educação ela precisa ser contextualizada. Então, não existe fórmula única de se trabalhar a educação, não existe uma fórmula que vai servir para todo mundo. Agora o que temos são diretrizes e são apontadas pela lei. Nós temos também o que os teóricos apontam nos em termos de ensino de língua que no nosso caso que a educação ela tem que ser contextualizada tem que ser relevante para alunos, relevante para a realidade deles. O aluno precisa aprender a operar na realidade onde ele vive. Então, uma fórmula que serve para todos não existe o que vai servir são maneiras de se trabalhar que possam se comunicar com a realidade desses alunos e ajudar a instrumentalizar eles, a emancipá-los inclusive para poder agir nesse mundo tanto em termos de mercado de trabalho, como de exercer cidadania que é o que diz a LDB, que é preparação do trabalho exercício da cidadania (JOSÉ, 2020)

Neste caso, José demonstra apontamentos sobre uma melhor maneira de ensino. A contextualização tem muito a ver com a motivação do aluno, pois pode dar sentido àquilo que ele aprende, fazendo com que relacione o que está sendo ensinado com sua experiência cotidiana. A partir da contextualização, o aluno faz uma ponte entre teoria e a prática, o que é previsto na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais, propondo uma reflexão e discussão sobre o ensino atual, propõem a contextualização,

contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto (...). O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo (BRASIL, 1998, p.91).

O artigo que José cita da LDB é o 2º em que se depreende que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º), além de ser um processo de formação e desenvolvimento das pessoas.

A indagação seguinte foi a respeito do **profissional de Letras que a Universidade está formando**, no caso, a UFT- Campus de Porto Nacional. Na visão do professor formador,

a universidade está formando cidadãos críticos e professores que vão ter uma visão emancipatória em termo de ensino de língua inglesa. Acredito que a universidade precisa dá um pouco mais de atenção a proficiência e ao desenvolvimento da proficiência em si. Mas acredito que em termos de flexibilidade, em termos de teoria os alunos, os alunos saem daqui muito bem instrumentalizados muito bem formados. Mas eu acho que falta um pouco de cuidado e um pouco de intensidade inclusive em termos do desenvolvimento da proficiência (JOSÉ, 2020).

Quando José cita a proficiência em si, ele se refere à competência, capacidade e aptidão do aluno proficiente capaz de demonstrar conhecimento pleno na língua inglesa. Isso é constatado na aptidão de uma pessoa em se comunicar com pleno domínio - fluentemente -, seja na compreensão oral, na escrita ou na leitura da língua inglesa. Neste quesito, ele percebe que existe a necessidade de mais dedicação da universidade com relação a isso. Por outro lado, ele aponta uma das funções sociais da universidade que é a formação de cidadãos críticos e ele acredita que isso é perceptível na sua vivência, além dos termos teóricos e instrumentais que capacitam os futuros professores.

Diante disso, entende-se por proficiência a capacidade que um indivíduo tem de usar sua competência em um determinado contexto, demonstrada no uso da língua, no desempenho. E isso está faltando mais intensidade no curso de Letras/Língua Inglesa, com base na entrevista. Pensar em proficiência é compreender que para o profissional dessa área necessita ter o pleno domínio para atuar com segurança e passar isso aos seus alunos. Sabe-se que isso pode ser uma utopia, mas não é impossível, visto que, poderia investir nessa competência e que pode ser adquirida. Assim, desenvolver a proficiência com qualidade nos formandos do curso de Letras/Língua Inglesa é saber que há uma negociação de significados e conhecimentos compartilhados, promovendo o sentido real da comunicação da língua, sabendo explorar o conhecimento de vocabulário e regras gramaticais, entre outras. Claro que saber de tudo não é o papel da proficiência, mas reconhecer como usar e compreender o máximo para que haja a comunicação.

Para finalizar a entrevista com o professor formador, a pergunta foi sobre **a formação da turma do 7º período, para verificar se estão num nível bom e a avaliação que ele faz deles**, mesmo ainda tendo um período pela frente:

Esta turma teve uma formação muito bacana. Eles responderam muito bem ao que foi proposto a eles ao longo das disciplinas. Pelo que eu pude acompanhar eles se desenvolveram bastante. Os que estão se aproximando das áreas de literatura estão muito bem familiarizados com os teóricos da área. Os da linguística também. Então, estão conseguindo ter um letramento científico bem eficaz no sentido de que eles estão conhecendo realmente como funciona a ciência, como funciona a pesquisa, os autores das áreas em que eles estão se dedicando a estudar. E linguisticamente também. Essa turma é uma das turmas que eu vejo que mais se desenvolveu linguisticamente. Apesar de eu ter apontado que no geral a gente precisa ter um cuidado maior com a questão da proficiência, essa turma é uma exceção. Essa turma, eu acho que eles estão se desenvolvendo muito bem em termos de desenvolvimento da Língua (JOSÉ, 2020).

Então, apesar de José ter citado antes que a universidade precisa ter mais foco com relação a proficiência, ele vê na turma investigada uma exceção, pelo desenvolvimento atingido dos formandos que ainda estão em processo de formação. Ou seja, ele consegue salientar que esta turma está num nível bom dentro da concepção de formação, porém, há outras turmas que ainda precisam de mais apoio quanto à proficiência da língua inglesa.

Nesse sentido, a falta de proficiência não é algo generalizado no curso de Letras/ Língua Inglesa. Há aqueles que se interessam pela língua e vão a fundo conhecer para que seu nível de competência possa avançar. Isso é diferencial para a pessoa, não se acomodar diante das dificuldades e possíveis falhas que lhe acometem. Buscar inovação e aprofundar no conhecimento, seria o que promoveria a melhoria seja no campo de formação ou até mesmo de atuação como professor de inglês. A exceção da turma que o professor formador se refere tem a ver com isso. E é sobre isso que as entrevistas a seguir serão versadas.

4.3.2 Percepção e vivências dos acadêmicos formandos

Para conceituar os apontamentos da formação em Letras/ Língua Inglesa, foram entrevistados três alunos(as) do 7º período. Como já mencionado, seus nomes fictícios são: Maria, Pedro e Fábio. Os(as) três são alunos(as) formandos(as) da turma que José se referiu na entrevista elencada anteriormente e cursam no semestre da pesquisa, 2020/01, a disciplina Língua Inglesa VI com o professor entrevistado.

A primeira entrevistada foi Maria, tem 21 anos e entrou no curso de Letras porque gosta de literatura. O segundo participante foi o Pedro, 23 anos, e com desejo de atuar na educação. O Fábio foi o terceiro entrevistado, 21 anos, e também entrou no curso de Letras desejando atuar na educação.

No intuito de verificar a intencionalidade em fazer o curso de Letras, a primeira questão foi para saber se o **objetivo dos formandos, ao entrar numa graduação de licenciatura, era de lecionar ou não**. Eis os excertos abaixo:

Não. Eu entrei no curso de Letras pensando em não entrar em sala de aula. Eu entrei no curso de Letras por causa de Literatura, porque eu gosto de literatura e porque eu queria trabalhar com isso, unido à sala de aula. Só que esse pensamento eu só tive lá no 4º período, quando entrei no 1º período, não foi com esse objetivo. Eu queria aprender a parte de literatura e trabalhar com outras áreas que envolvesse literatura, que envolve, tipo, editoração, coisas do tipo, mas, não direto a educação. Eu só fui me interessar por educação no 4º período (MARIA, 2020).

Observa-se, desse modo, que Maria entrou no curso de Letras sem a intenção de lecionar, e sim pelo interesse em Literatura. Porém, com o passar dos períodos acadêmicos, ela começou a ter interesse pela educação em si. Então, observa-se que Maria, no início, gostaria de trabalhar em outra área que não fosse a educação. O curso de Letras – Licenciatura tem a formação da forma que o foco é trabalhar com educação. Mas, poderia acentuar um outro campo de trabalho durante a formação como a editoração, citada por Maria, e até mesmo de redator ou revisor de texto que é algo relevante para o mercado de trabalho.

Sim, desde o início o meu interesse era de ser professor e de atuar na educação. Porque desde muito jovem, vivendo com situações da minha família, eu vi de fato que a educação era um norte para poder mudar umas realidades pessoais na minha vida e até mesmo os objetivos. Então, eu via na imagem do professor aquele agente (não sei se é a palavra mais correta) motivador e abalador de algumas estruturas sociais, visando mudanças do *status quo*, visando mudanças do que não está bom na sociedade. Então, essa era a imagem que tinha de um professor que me despertou e que está construindo minha identidade, hoje, também como docente (PEDRO, 2020).

O Pedro buscou a licenciatura com o objetivo transformar a si mesmo e aos outros. Ele crê no potencial da carreira docente para acarretar mudanças na sociedade e poder ser exemplo de motivação para uma vida mais justa e digna. Esse é o papel fundamental de ser um professor. Esse anseio por melhoras, por dignidade e uma vida igualitária. É um desafio constante e são inúmeras as dificuldades encontradas. Mas, é instigador e faz com que nos mova para não desistir de lutar no dia-a-dia para que haja a realização daquilo que se almeja.

Conforme aponta alguns pesquisadores como Almeida (2015) que o produto do trabalho educativo é revelado no incentivo à humanização. Então, Pedro acredita na educação e no professor como transformador social e isso foi inspirador na decisão de sua carreira profissional. Sua escolha profissional tem a ver com aquilo que vivenciou no seio de sua família e buscou uma direção em meio a educação, visto que, para ele é o caminho certo. E é visto que está correto nisso. A educação é o que nos faz crescer e evoluir, seja socialmente, intelectualmente ou humanamente.

Sim. Minha mãe é professora de Ensino Fundamental e eu cresci observando tudo aquilo. Eu ajudava ela com plano de aula e tudo. Às vezes, ia para escola com ela quando não tinha com quem ficar e eu me identifico muito com o ato de dar aula em si, eu gosto muito da língua inglesa. Então, eu acredito que o espaço de estudar Letras, especialmente letras-ingles é onde eu posso ter a liberdade de ter esse convívio com

uma coisa que eu gosto desde criança que é a língua inglesa. Eu percebi também que eu tenho um certo dom para dar aula. Porque eu gosto muito. Então, foi um espaço que eu sabia que eu iria me identificar (FÁBIO, 2020).

O Fábio vivenciou desde cedo algumas vertentes da educação, visto que, sua mãe é professora e isso incentivou na formação de sua identidade para que continuasse com a carreira que já presenciava em casa. Percebeu, assim, um interesse pela língua inglesa, por isso, optou pelo curso de Letras e acredita que tem até mesmo um dom para ser professor, haja vista, é uma área que ele gosta e se identifica. Neste caso, muitas pessoas podem ser mais propensas ao cargo de lecionar, contudo, através da formação cada um deve ser preparado de maneira igualitária para atuar, então, de acordo com isso, não seria um dom, mas um domínio de algo que a pessoa estudou.

Nesse sentido, não há um perfil adequado com um dom para atuar na profissão docente. Existe muitos professores que não conseguem negociar essa (re)construção de suas identidades – pessoal e profissional. De acordo com Barbosa (2015),

“geralmente temos um estereótipo ou perfil de professor: branco, do sexo feminino, de classe média, heterossexual, paciente, com autoridade diante de seus alunos e *dom* [conforme o senso comum] para ensinar (...) E se o for um professor do sexo masculino, negro, homossexual, classe econômica baixa e outras características que não se enquadrariam no perfil *ideal* de professor?” (p.87)

Então, desse modo, o perfil de dois entrevistados não se enquadraria muito no ideal, visto que, são homens e um é negro. Só que a mudança dessas concepções vem sendo modificadas com veemência em dias atuais. Não há mais essa percepção da qual Barbosa (2015) citou. O professor passa a ter sua identidade preponderante, sem que haja um modelo ideal. E isso é louvável, haja vista, que a sociedade é heterogênea e de diferentes etnias. Não dá mais para ser excludente e priorizando uma classe privilegiada ou considerada padrão por excelência.

Para averiguar a proficiência dos alunos formandos na língua inglesa, a próxima pergunta foi a respeito deles **cursarem ou não um curso de inglês fora da graduação:**

Sim, frequento. Fiz inglês enquanto criança, tinha uns 10, 11 anos. Fiz durante 2 anos. Sempre gostei de língua inglesa. Hoje eu faço um curso, fiz ano passado, é de 4 anos, para pegar fluência e tudo mais, para ajudar na faculdade e me dá base também (MARIA, 2020).

Estou fazendo atualmente. Estou fazendo em Palmas desde abril do ano passado e estou gostando demais. Precisa da formação complementar, porque o curso Letras-inglês não vai te ensinar a falar inglês... não vai. E aí eu entendi muito bem que também não é responsabilidade dos professores daqui. A gente ver ementas e ver os documentos oficiais, mas aqui não é para aprender inglês. É para você conhecer a língua, suas estruturas, a história da língua inglesa, a forma cultural, mas aprender não. Então desde o início eu falei assim: eu não quero sair da Universidade, pegar um diploma de língua inglesa e não ser fluente na língua. Não vou me sentir bem e nem

sincero com meu aluno. Então, comecei a investir fora para poder tentar uma formação complementar (PEDRO, 2020).

Analisando as respostas dos informantes, percebe-se que a resposta do professor formador, José, em relação a esta turma, o nível de proficiência em Língua Inglesa foi considerado uma exceção, porque estão em um nível bom. Maria e Pedro, pensando em avançarem no nível de fluência da língua inglesa afirmam fazer um curso de inglês por fora para complementar no curso de graduação.

Não. Nunca frequentei nenhum curso de inglês. A bagagem em inglês que eu tenho é de experiências vividas, por exemplo, com jogos, vídeo game, séries, música, muita música mesmo e agora aqui mesmo no curso (FÁBIO, 2020).

Já Fábio nunca frequentou um curso inglês, mas demonstra ter contato com a língua através de instrumentos variados em que é possível desenvolver habilidades linguísticas. Ele configura a linguagem como prática social que permite a interação do indivíduo com o mundo à sua volta. Isso reitera o que fora expresso sobre a globalização no segundo capítulo deste texto. Há diversos contextos em que é possível esse contato com a língua externa. Nestes termos, há o acordo com Orlando Vian Jr. (2015) ao afirmar que

“o aprendizado de uma língua estrangeira colaboram para a formação do indivíduo até mesmo em termos culturais, permitindo o acesso aos mais diferentes aspectos da vida sociocultural dos falantes daquela cultura, assim como música, filmes, bens de consumo, tecnologia, materiais educacionais, tecnológicos e tantas outras formas de contato” (p.61)

Dessa maneira, depreende-se que é possível ter conhecimento linguístico, no caso o inglês, pelo uso real da língua em contextos variados. Seja com música, jogos, filmes e outros, a língua é manifestada e revela que é viva ao ser utilizada para ser inserida em meios culturais, tecnológicos ou em qualquer campo real utilitário. Ter esse contato usual com a língua inglesa no dia-a-dia torna-se perceptível que o aprendizado não é apenas produto de um curso de idiomas ou de graduação, mas que o aprendiz pode ser responsável por aprender mesmo que seja em sua realidade de vivência. Isso porque a língua inglesa está interligada a distintos meios autênticos de ser compartilhada.

De outra maneira, Pedro é mais categórico ao afirmar que o curso de Letras-inglês não ensina o aluno a falar inglês. Porém, ele visiona que essa não é a função do curso e nem dos professores, pois a abordagem do curso é conhecer certas estruturas e a aplicação da língua no ensino. Segundo Dinambro (2008), os professores formados no curso de Letras foram

capacitados a ensinar o inglês escrito e lido, mas não qualificados para a fala e a compreensão. Ou seja, dominam a gramática em si, mas sem proficiência para falar e compreender.

Essa informação, requer um questionamento: como a universidade poderia desenvolver uma proficiência em Língua Inglesa de qualidade para os alunos em formação? Essa questão, é pertinente visto que, poderia ser essa uma das funções da formação de um curso de Letras-Língua Inglesa, a proficiência na língua alvo. Só que isso não acontece na teoria e nem na prática, de acordo com os informantes da pesquisa. Aprende-se no curso a ministrar aulas de inglês, mas a falar e a compreender não. Desse modo, tem-se essas lacunas e que necessitam ser repensadas, para que o aluno não precise pagar por um curso complementar, mas que o próprio curso de Letras, que está vinculado a uma universidade pública e gratuita, propicie a imersão na língua em estudo.

Neste sentido, este fato corroborou com o que o professor formador José destacou que a Universidade precisa dar mais atenção à proficiência da língua inglesa. E quando ele afirmou da turma em exceção, é perceptível a junção que fazem ao curso da graduação com um curso de inglês particular e até mesmo com a busca em outros recursos como músicas e games, para que haja sentido e completude na formação.

A pergunta seguinte foi para examinar a prática dos formandos através dos estágios supervisionados. O estágio é uma etapa de suma importância à prática docente. É o período de contato com o campo de trabalho e da construção de significados para a carreira a ser seguida. Por isso, a questão foi para saber **se os estágios, até presente momento do curso, contribuíram ou não com prática em sala de aula:**

Sim, contribuíram. Não só no estágio, porque o estágio aqui a gente só tem no 5º período. Eu fui bolsista do Pibid e isso me ajudou muito, porque eu pude ter esse contato com a escola pública, que fazia tempo que eu não tinha, pois, eu vim de escola federal, então é diferente, eu fiz ensino médio em escola federal. Eu sabia da realidade da escola pública, porque estudei acho que uns três anos em escola pública, mas, eu não lembrava como era. Então, o Pibid me proporcionou ir para uma escola periférica e ver várias realidades em sala de aula, poder fazer oficina. Depois quando cheguei no estágio eu estava mais tranquila, o estágio me ajudou bastante. Mas acho que o Pibid foi essa base que me deu lá no início do curso, no 3º período, eu acho (MARIA, 2020).

Para Maria, não só os estágios beneficiaram sua formação, mas com o auxílio do Pibid. O fato dela ter um pouco de distanciamento da escola pública periférica, fez com ela tivesse contato com essa realidade através dos estágios. Ela aponta que o Pibid foi um suporte que fez com que ao chegar no período de estágios, já estivesse mais familiarizada com a prática em sala

de aula. Isso corrobora com a circunstância de que quanto mais cedo há o contato com a prática pedagógica, torna-se mais vantajoso para a ação em sala de aula.

Sim. O estágio apresenta muito mais a realidade da educação hoje no Brasil, do que pesa a interferência do que eu preparei de aula, por exemplo. O estágio vai me colocar num lugar de valorização e percepção da realidade escolar. Porque, preparei a aula... sim... a gente foca se preparou e se a aula foi interessante. Mas, mais do que isso foi eu ter chegado na escola e eu tenho um posicionamento de fazer todos os meus estágios em escola pública periférica aqui de Porto Nacional, porque a realidade é o que de fato assusta os estagiários. O estágio, então, é aquela vitrine que o aluno vai olhar... olha isso aqui é a realidade da educação brasileira. Os alunos não estão aprendendo língua inglesa, tem diversos espaços não preenchidos, fragmentados hoje na educação brasileira que impede a realização de uma aula como a gente prepara nos estágios. Então, estágio para mim... uma frase é isso uma vitrine da realidade social da educação brasileira sabe... aquele choque (PEDRO, 2020).

Pedro indica que o estágio propõe uma vivência da realidade escolar e revela seus desafios a cumprir. Quando ele cita que é uma vitrine da realidade social da educação, é como se ali estivesse uma amostra de como a docência é na sua essência. Nesse sentido, no período de estagiar, o formando vive as nuances do ensino e é o período em que a carreira docente vai adquirindo formas. E obter este enfrentamento já em escolas periféricas pode tornar o futuro professor com experiências vívidas, visto que, como Pedro revelou que isso acaba assustando alguns estagiários, a realidade de escolas periféricas. Então, encarar esse desafio desde cedo, pode ser instigante e provocador, mas, pode acarretar em uma bagagem perspicaz.

Ah, com certeza. Todos os professores até agora que vieram com o estágio e também até mesmo com Pibid, que é o programa de iniciação à docência, ajuda muito. Porque, primeiro, dentro de sala a gente quebra muitos medos e deixa muita coisa para trás e junto com a teoria a gente descobre como podemos relacionar o que para nós é melhor para ser trabalhado. Então, eu acredito que a parte teórica serve para deixar muitas dúvidas para trás... muitos receios. Quando chega a hora de dar aula em si, a hora da prática é a hora que você realmente percebe que é possível aplicar tudo aquilo ali e ainda colocar sua essência ali. Cada professor tem sua forma de dar aula, então, sim, com certeza a prática de estágio ela foi e é para mim, praticamente, o auge mais importante daqui (FÁBIO, 2020).

De acordo com Fábio, os estágios com o auxílio do Pibid foram de suma importância para sua prática em sala e fez com que quebrasse alguns medos inerentes à sala de aula. Diante disso, observa-se que os alunos formandos analisam a prática dos estágios supervisionados como benéficos para a atuação em sala de aula. Um ponto em comum entre Maria e Pedro é o fato deles estagiarem em escolas periféricas, conhecendo realidades que são, muitas vezes, marginalizadas. Mesmo que Maria e Fábio vincularam o estágio ao Pibid, nota-se uma percepção de que os estágios contribuíram e ainda podem contribuir (estão no 7º período) para a prática docente.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004) atribuem o estágio como eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia. Francisco e Pereira (2004) denominam esta fase transitória entre ser aluno e ser professor. Para eles, é o momento que aquele lugar ocupado por tanto tempo se torna em um local da futura profissão. De fato, o estágio propicia o encontro com a realidade de atuar como alguém que estará de frente com a mediação da construção do conhecimento. E este momento deve ser considerável, pois o formando terá apontamentos do seu futuro profissional.

Após Maria e Fábio terem citado o programa de iniciação à docência, Pibid, a próxima pergunta foi sobre este programa, visto que, os três alunos informantes afirmaram terem participado durante a graduação. Desta maneira, a indagação foi sobre **a percepção que eles tiveram do Pibid, bem como a colaboração à formação no curso em andamento:**

O Pibid foi de extrema importância. Porque eu acho tardio o aluno ir para sala de aula só no 5º período depois que faz a disciplina de Didática. Porque o Pibid ele te dá o apoio de professores daqui e de professores da escola para você iniciar com alunos. Até porque como é no contra turno, você não pega uma turma cheia. Você pega de 08 a 10 alunos ali para você trabalhar. O mais legal é isso, é você ter esse contato com eles e quando você chega na escola você não tem aquele impacto tão grande, porque eu acho que se eu tivesse ido para o estágio lá no quinto período para escola pública eu teria me impactado muito. O Pibid já tinha me preparado para isso, eu já estava tranquila e mais segura para poder conversar com os alunos, para poder lidar com eles porque. O Pibid é muito assim: erros e acertos. Eu errei muito no começo, mas os professores foram me ajudando e depois eu já fui acertando. Então, quando eu cheguei no estágio foi muito assim: vou mais acertar do que errar, porque eu estou preparada para isso (MARIA, 2020).

Para mim, o Pibid é uma política que deu certo. Mas, precisa de reparos. O Pibid é muito necessário e contribuiu muito para minha formação, porque além das discussões nas aulas semanais que a gente tinha, num encontro na semana, por exemplo, ou dois que oportuniza no início para ser discutido a educação, para você ter um espaço de falar das suas motivações, seus desejos e suas frustrações. Porque o Pibid vai mostrar isso, a realidade do professor: alegria, frustração, tristeza, sucesso, derrota. Tudo isso. A gente compartilha isso no Pibid de maneira que nos sintamos num espaço tão acolhedor. Eu acho que o Pibid não pode de forma alguma acabar e sim deve continuar... continuar e aprimorar algumas questões de processos e das escolas que estão participando (PEDRO, 2020).

Com certeza o Pibid contribuiu muito. Especialmente porque o Pibid tinha muitos desafios sem relação às escolas de realidades diferentes. Isso serviu até mesmo como preparo para o estágio que na época que nós estávamos fazendo Pibid eu estava no estágio I. Então, serviu como preparo de terreno para ver a realidade da escola se familiarizar com tudo e vê as realidades também de como os alunos aprendem. Porque no Pibid, inicialmente, a gente começou a trabalhar em Língua Portuguesa. Depois que a gente prosseguiu para a Língua Inglesa. E foi aparecendo muitas dificuldades, muitos desafios que com o tempo a gente foi mudando e vendo que a gente precisa mudar isso aqui por causa de certas dificuldades de isso e daquilo, fazendo adequações. É como se o Pibid tivesse sido uma bicicleta com rodinhas e depois que terminei o Pibid as rodinhas saíram. Então, já se consegue caminhar com mais assim facilidade, mais independente. E já não tem aquele medo na hora de fazer um

planejamento ou de ir numa escola conhecer os alunos. Então, foi muito rico (FÁBIO, 2020).

Tendo como base as respostas dos entrevistados, o Pibid apresenta muitos pontos positivos com relação à prática de ensino. Os três participantes da pesquisa concluíram que o programa beneficiou a sua formação com a vivência bem antes do período dos estágios na sala de aula, pois o estágio inicia-se no 5º período e com o Pibid eles já começaram a partir do 3º período. Concordam que com o Pibid, eles têm a chance de viver a realidade de uma sala de aula, e aprendendo com os erros a encontrarem os acertos.

Maria destaca que se ela tivesse ido para sala de aula só no período do estágio, ela poderia ter tido um maior impacto. Neste ponto, nota-se que o ato de vivenciar a sala de aula como estagiária mais cedo, pode trazer mais benefícios do que ir somente na fase destinada a isso pelo curso de graduação. Pedro aponta que o Pibid é um programa que está dando certo, porém, necessita de ajustes em alguns pontos como no processo seletivo e quanto às escolas participantes. Já Fábio revela que com o Pibid ele teve mais autonomia e independência no quesito da prática em sala de aula.

Com isso, torna-se necessário reiterar o que foi dito no primeiro capítulo desta dissertação. O Pibid, na visão destes alunos formandos, contribuiu com os professores da educação básica, e colaborou com a sua própria formação associando a teoria com a prática. Reafirmando o que Schön (1995) revela que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação oportunizam ao professor a utilização de seu próprio ensino e a mudança de suas práticas diárias em sala de aula.

Porém, como também já foi abordado no primeiro capítulo, sabe-se que este programa abrange uma parcela mínima de estudantes. No dia da coleta de dados, só foi possível a entrevista com estes três alunos, e não era a intenção entrevistar somente alunos “pibidianos”. Mas, devido ao tempo da entrevista, vinculado à pandemia do novo coronavírus, não houve a possibilidade de analisar alunos que não tiveram a chance de participar do Pibid.

Sabe-se que seria necessário que um programa como este englobasse mais alunos em cursos de licenciatura. Mas, como depende de forças econômicas e políticas, percebe-se um número restrito de participantes e até com receio de que possa acabar, como Pedro citou que o programa não pode acabar. Há diversas especulações sobre o fim ou não do Pibid e neste período de Pandemia do novo coronavírus, não se sabe como será a concessão de bolsas para

um programa como este, devido às incertezas que se passa no país na vigente fase de vulnerabilidade.

Ou talvez, neste momento, os cursos de licenciatura repensassem o período em que os alunos vão para o estágio. Não poderia ser revisto para começarem o estágio mais cedo? Haja vista que com a reflexão sobre a ação o professor pode obter melhores resultados de maneira que pode contribuir no processo formativo e de aprendizagem. E quanto antes esse contato com a prática poderia ser vantajoso para a formação. É necessário refletir nessa questão.

No intuito dos alunos formandos responderem sobre o objeto desta pesquisa, a próxima pergunta foi para investigar sobre a relação da teoria com a prática. Eis a questão: **a universidade formou-te com pensamentos de teóricos variados. Isso contribuiu com a sua prática?**

Demais. Porque eu acho que a gente subestima muito o Professor. Tem gente que acha que aula é muito fácil. Só que eu acho que ninguém sabe o que está por trás de preparar uma aula por trás de ser professor, por trás de como lidar com alunos e de teoria também. No primeiro período ou no segundo a gente teve uma disciplina muito legal, em que eu vi Saussure pela primeira vez, onde eu vi Chomsky... coisas que não sabia. E o legado da faculdade aqui, por exemplo, você tem linguística aplicada ao ensino de língua inglesa que é muito legal e os professores sempre pegam a teoria e voltam ela para como você fazer para dar certo em sala de aula. Então, me ajudou muito. Porque eu cheguei aqui vinda de um curso técnico de uma área totalmente diferente e gostava de ler, gostava de Letras e sabia que aqui também teria direcionamento para sala de aula. Mas, eu era muito crua em relação a como preparar uma aula e o que estava por trás. A teoria serviu para isso. Serviu para me preparar mesmo, para poder ir na sala de aula e falar olha eu estou falando isso aqui hoje e fazendo isso porque eu aprendi em tal teoria em tal autor... enfim... eu acho que deu mais significado para o curso de Letras. A teoria é isso ela dá significado para o curso de Letras e direciona você para a sala de aula dando esse significado (MARIA, 2020).

De acordo com Maria, o curso de graduação propiciou um direcionamento em como aplicar a teoria na prática. Maria ratifica que os professores formadores buscam usar a teoria aplicada à realidade da sala de aula e isso a deixou mais confiante para estar na prática, uma vez que, se recorda daquilo que aprendeu na teoria. Ela descobriu como lidar com algo novo através do auxílio da epistemologia vivenciada em formação. É como se a teoria vista sustentasse a sua prática para que ela pudesse ficar com mais segurança. Nesse sentido, é relevante destacar que no curso de formação é necessário passar essa confiança aos professores em pré-serviço, para que se sintam capazes de superar e enfrentar os desafios na carreira.

Se tiver um peso na resposta, eu vou falar muito mais não do que sim. Porque já cheguei a contestar isso num evento teve aqui na universidade como a Semana de Letras, por exemplo, quando tiveram alguns debates sobre a língua inglesa. Algumas teorias foram úteis, questões de língua, questões de como levar uma aula de língua

inglesa passando pelas aulas de didática. Mas, hoje, uma questão que se acentua muito é... talvez... acho que seria interessante trazer uma teoria de língua inglesa que vai despertar na pessoa que está aprendendo, falando do lugar que eu atuo, que é a escola pública periférica. Despertar nessa pessoa o interesse por uma língua que é dita hegemônica, a língua do capital, do mercado. Daí eu tive esse embate comigo mesmo com a minha identidade de formação. Uma vez que eu conheço o fato dessa língua hegemônica do capital Norte Estadunidense... Mas o que que eu posso fazer? Eu acho que eu posso ter a ordem e não teve professores que se debruçaram tanto nos autores teóricos que vão pensar no ensino de língua inglesa para além dessas trocas mercantis para além dessa hegemonia. Ou seja, pensar a questão da língua enquanto empoderamento político. É o que estou pensando hoje da língua. Daí eu tive que recorrer a autores africanos que falam língua inglesa e que tiverem esse embate também. Que ao usar a língua do colonizador para criar um embate com esse colonizador. Então, falta teorias nesse sentido de discutir ideologia, discutir posicionamento político discutir a língua enquanto poder. Isso faltou um pouquinho. Às vezes foca muito na gramática de apresentar as estruturas da língua (PEDRO, 2020).

Pedro não concordou totalmente que a teoria estudada contribuiu com a prática, pois ele percebeu uma lacuna na questão de despertar o interesse pela língua inglesa, no caso, pela realidade que ele percebeu na escola periférica em que atua. Ou seja, ele sentiu falta de teorias que fossem além do que é vista a língua inglesa, como hegemônica e mercantilista. Pedro gostaria de ter focado mais a língua em discussões sobre ideologia, política e poder, como ele mesmo afirma no trecho da entrevista. Por fim, ele buscou por si em autores africanos a fonte que sentia necessidade em sua formação.

Neste caso, percebe-se que poderia ser repensado este apontamento de Pedro, pois, ensinar a língua inglesa refletindo questões extracurriculares deveria ser atribuído ao curso de Letras para não ser necessário que o aluno tivesse que buscar em outros autores o aporte teórico que tratasse desse assunto. Pensar a língua inglesa como ideológica e política, por exemplo, revela que essa língua franca pode ser utilizada sem aspectos puramente linguístico ou estruturais e isso é o que pode fazer sentido na vida dos estudantes da rede pública de ensino.

O pensamento de Pedro vai de encontro com a declaração de Siqueira (2015) quando afirma que

(...) não há mais como evitar na aula de LE, em especial, inglês, temas que versam sobre cidadania, ética, valores, princípios, crenças, posturas, violência, direitos humanos, questões raciais, de gênero, preconceito, etc., para que sejam levantados e discutidos amplamente, permitindo, entre outras coisas, a confrontação com os mais diversos pontos de vista, criticando e, quem sabe, desconsiderando, deixando para trás, em definitivo, as concepções ideológicas dos livros didáticos pré-fabricados e importados de países hegemônicos de língua inglesa sem qualquer escrutínio mais sério (p. 18-19).

Neste âmbito, a sala de aula de língua inglesa, deve ser um espaço não somente de regras estruturais ou sintaxe, mas que vá além com discussões que tratem de assuntos extracurriculares com o intuito de despertar no educando o pensamento crítico e reflexivo sobre temas como

cidadania, valores, direitos humanos e outros. Pensar dessa maneira a língua inglesa pode aguçar no aluno a sensibilização e o interesse pela disciplina, pois verá que não é só estudar gramática ou simplesmente o “verbo *to be*”, tão temido por eles, pois insistem que não aprendem.

Então, reitera o que Pedro anseia que estivesse em sua formação, que são as discussões ideológicas e políticas da língua. Essa visão, traz à tona os questionamentos do que significa ensinar a língua inglesa. Não deveria ter uma atenção aos aspectos puramente teóricos do ensino ou apenas técnicos. Isso representa o perfil que o professor traz consigo: de que para se tornar um professor de inglês ele deve aprender a usar técnicas de ensino adequadas (Celani, 1988). Porém, há estudos de Romero (1998) que vê o professor se detendo na educação em vez de se concentrar no treinamento.

Com certeza. Principalmente as teorias relacionadas à educação, àquelas de formação de professor e análise de língua inglesa. Principalmente as teorias que a gente estudou muito em linguística aplicada da língua inglesa e estágio I. Porque ajuda a desconstruir a ideia de que nós temos de que existe algum tipo de inglês correto ou inglês errado. Até porque é uma coisa que a gente tem que levar para a sala de aula para os alunos para se sentirem tranquilizados de pensarem: *meu Deus será que eu estou falando inglês certo? Eu fico com vergonha*. E a gente quebra essas ideias de acordo com essas teorias. Então, é fantástico e a questão também das próprias teorias sobre como ensinar a língua inglesa para não ficar apenas preso ao quadro e ao material didático para estar se reinventando sempre. Se tem algum conteúdo que você pode acrescentar algum efeito, algum tipo de mídia seja visual ou sinestésico. Então, sim, porque os professores eles trazem muitos assim: olha isso aqui vocês podem usar em sala de aula para trabalhar seja o que for e vocês podem desenvolver seus próprios materiais. Então, com certeza! (FÁBIO, 2020).

No excerto de Fábio há a evidência de que vivenciou com as teorias que não existe um inglês correto e tenta passar isso aos seus alunos. Ele acredita também que o professor deve estar sempre se reinventando e buscando novas estratégias de ensino para não cair no modo tradicional. Então, Fábio finaliza com a crença que, sim, as teorias contribuíram para a sua formação na prática. Nessa perspectiva, depreende que em termos estruturais que há a contribuição do que se aprende no curso de Letras-Língua Inglesa com aquilo que deve ser ensinado na aula prática.

Analisando as respostas acima, infere-se que somente Maria e Fábio concordam que a associação entre a teoria e a prática acontece na formação deles. Ou seja, houve uma contradição entre as respostas de Maria e Fábio com a resposta de Pedro. Percebe-se que este embate foi mesmo com relação aos termos estruturais da língua em si e língua como empoderamento político. Enquanto dois informantes admitem que as teorias contribuíram para o ensino de

língua inglesa, mesmo que seja em suas formas estruturais, um apenas considerou que há uma lacuna com o ensino não apenas como língua hegemônica.

A última abordagem com os alunos em formação foi saber se pelo processo formativo em que se encontram eles **consideram que se sentem preparados para lecionar aulas de língua inglesa:**

Serei bem sincera para responder: não. Porque como eu te falei, eu faço curso de inglês fora a parte. Então, meu foco agora não é dar aulas de língua inglesa. Porque eu estudo a literatura como eu já te falei. Então provavelmente eu deva fazer um mestrado ou alguma coisa do tipo. Mas eu não sei se estou preparada para pegar uma turma por exemplo de ensino médio e conseguir levar essa turma para frente dando aula de língua. Não que a faculdade não me prepare para isso porque ela me prepara. Mas eu acho que eu não me sinto totalmente segura. E ainda falei com um professor que queria que eu pagasse uma turma aqui no Ceccla³⁰. Eu falei: professor eu não vou ser levada a sério. Ainda tenho esse pensamento em mim. Quem sabe nos próximos estágios que tem ensino médio como foco eu não mude minha opinião. Porque todo mundo fala que quando você faz estágio no Fundamental 2 você ama isso, mas, quando você vai para ensino médio você se apaixona pelos alunos e pelas turmas. Então, agora nesse momento não sei se eu vou me apaixonar ou não. Respondendo à sua pergunta eu acho que no momento a minha resposta seria não. Só que eu não sei daqui seis meses quando eu fizer o estágio III se a resposta pode ser sim (MARIA, 2020).

Nesse sentido, Maria afirma que ainda não se sente preparada, e reafirma o que disse antes, que o foco dela ainda não é dar aula. Mesmo por ela ter participado do Pibid e estágios, e corroborar que a faculdade dá o suporte necessário para licenciatura, ela ainda se sente insegura com a questão de ser levada a sério. Porém, ela ainda ver hipótese de mudar de ideia depois que finalizar o último estágio.

Esta pergunta foi bem subjetiva e os informantes retrataram um pouco dos seus anseios e expectativas com relação ao futuro profissional. No período que estão cursando à época da pesquisa, no início do 7º período, ainda passarão pelo processo do estágio III que é o momento de ministrarem aulas no ensino médio.

Neste ponto, há controvérsias nas respostas de Maria. Observa-se que ela afirmou que os estágios, o Pibid e as teorias foram favoráveis para a sua formação e que mudou muito o seu pensamento sobre atuar em sala de aula. Só que mesmo assim ela ainda não se sente preparada para lecionar aulas. Pode ser o fato de ainda ter que passar pelo último período de estágio, mas

³⁰ Centro de Estudo Continuado em Letras Linguística e Artes. Os cursos têm por objetivo proporcionar aos alunos do curso de Letras o convívio com uma turma para que possam desenvolver prática de ensino sob orientação de docentes do curso. Além disso, buscando sempre oportunizar a aprendizagem de língua inglesa à comunidade interessada, sem custos.

TOCANTINS, U. F. do. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/19881-uft-oferece-curso-gratuito-de-ingles-em-porto-nacional>> Acesso em: 26 mar. 2020.

há ainda a insegurança de ser encarada como professora. Claro que o novo assusta e que somente enfrentando é que pode ser derrubado os medos e anseios.

Nesta fala de Maria, nota-se que ainda há algo que não a deixa totalmente confiante em ministrar aula. Pode ser que somado a sua idade, 21 anos, e o medo de não ser levada a sério e a questão de que entrou no curso sem a intenção de dar aulas, impõem um limite na decisão de atuar em sala de aula. Mas, ela ainda espera que depois do seu último estágio ela possa derrubar o que ainda não desenrolou totalmente. Então, é perceptível que mesmo com as experiências tidas, ainda não foram o suficiente para afirmar que se sente preparada.

Sim. Eu me sinto preparado e me sinto muito grato por viver a universidade pública. Porque para mim é um espaço encantador e não pretendo sair daqui tão cedo e continuar com pós-graduação. E a universidade aliada às minhas vivências aqui, aliado também a minha militância no movimento estudantil e outras coisas mais só foi somando a minha formação docente. Talvez se fosse só sala de aula, chegar e sentar aqui, talvez a minha resposta não seria essa, talvez seria não. Mas, por viver a sala de aula além daquela porta ali que está fechando aqui o espaço, eu posso dizer que sim, que estou me sentindo preparado e eu sou muito grato à universidade pública e amo isso aqui (PEDRO, 2020).

De acordo com a resposta de Pedro, há a crença que está pronto para lecionar, mesmo ainda não tendo finalizado o curso. Ele atribui essa significação à sua militância no espaço universitário e pensa em educação como algo além dos muros estudantis. Pedro ainda manifesta gratidão à sua formação acadêmica e demonstra interesse em continuar também como pesquisador.

Nesta fala, é notável que a formação de Pedro se configura não somente como algo dito “normal”. Ele procurou aprofundar no universo que é a educação e se ingressou em movimentos estudantis para se deter de questões que pudessem contribuir com seus anseios enquanto estudante. Diante disso, a resposta afirmativa sobre se sentir preparado para lecionar, mesmo no sétimo período, se deve ao fato de que ele viveu de maneira intensa os desafios que a profissão docente está inerente.

Pela minha formação até aqui eu acredito que talvez não o suficiente. Talvez eu precise buscar mais, estudar mais, complementar mais a minha formação. Porque eu acredito que infelizmente quatro anos são muito poucos. Todo dia são realidades diferentes, alunos diferentes. Algumas disciplinas acho que a gente tinha que ter um pouco mais de carga horária dela porque realmente é muito necessário. Principalmente as relacionadas à planejamento e didática. Quando terminar o 8º período pode ter a possibilidade de eu assumir uma sala de aula e pode ter possibilidade de eu não estar tão preparado para aqueles alunos, por exemplo, que já estão acostumados com professores que estão ali há 10 anos e você é um recém-chegado. Mas eu acredito que a experiência você vai construindo no dia a dia. Eu já tenho um pouco de carga do Ceccla que a gente dá aula voluntariamente de Inglês para a comunidade que também é uma outra experiência fantástica. Porque é uma turma mista e tem pessoas de várias

idades diferentes. Então, isso tudo ajuda a construir como você é como professor. Ou seja, como eu acabei de dizer, com o tempo a experiência vai fluindo, mas no primeiro momento vai ser bem desafiador (FÁBIO, 2020).

Fábio também ainda não se sente seguro para lecionar, pois acredita que necessite de mais formação e que sente falta de mais carga horária para algumas disciplinas. Algo notável na fala de Fábio é desconfiança com relação à sua falta de experiência em comparação com alguém que já tem mais experiência. Mas, em seguida ele percebe que a experiência será adquirida com o passar do tempo.

Da mesma maneira que Maria informou, Fábio também se sente inseguro, pois ainda anseia por mais conteúdo de cunho epistemológico e metodológico. Mesmo que ele ainda possui experiência como professor voluntário de um cursinho popular de inglês, suas incertezas quanto a estar preparado para lecionar ainda pairam em sua mente.

Um dos pontos cruciais dentro da formação de professor ou de qualquer outra formação é compreender que esta inquietude a qual os graduandos perpassam é algo que, na verdade, não deixará de existir. Como já foi mencionado neste texto, a formação não deveria acabar jamais e ter o anseio pela qualidade e melhorias dentro da profissão é o que pode ser enriquecedor e aguçador para o crescimento pessoal e profissional.

Mesmo que alguns afirmam não estarem prontos para lecionar, haja vista, ainda estão em conclusão de curso, é interessante retomar o que o professor formador, José, afirmou que a turma está sendo bem preparada em sua formação. Têm um bom nível de proficiência, além de um conhecimento linguístico favorável, conforme fora citado por José na entrevista referida. Ou seja, os graduandos têm seus anseios e angústias, mas, é perceptível que estão num caminho adequado para futuros profissionais da educação. E isso é relevante, pois o que necessita é de pessoas que se comprometam com veemência com o ensino e aprendizagem da língua inglesa ou de qualquer outra área da educação. Além disso, contribuam com cidadania e a construção do conhecimento em âmbitos diversos,

4.3.3 A vivência das professoras na prática de sala de aula

Após analisar as experiências do professor formador e dos(as) alunos(as) formandos(as), a investigação seguinte abordará as vivências de três professoras em exercício. As três são formadas em Letras e ministram aulas de Língua Inglesa. Seus nomes fictícios são Ana, Mônica e Flávia. Dessas três professoras, apenas Flávia é formada em Letras/ Português e Inglês, ou seja, Ana e Mônica são formadas em Letras/Português e também lecionam a língua inglesa. Um

detalhe em comum entre as três é que nenhuma participou do programa Pibid no período da formação.

A primeira entrevistada, Ana, 26 anos, formada em Letras/Português há dois anos e meio. Optou pelo curso de Letras pois, segundo ela, não tinha condições de fazer o outro curso de seu interesse, que era a Pedagogia. A segunda entrevista foi com Mônica, 34 anos, cursou Letras/Português, é formada há um ano. Ela diz que sempre gostou de escrever e gosta da literatura, da gramática e de Português. Diz que tinha vontade mesmo de ser professora. A última foi com Flávia, 37 anos, formada em Letras/Português e Inglês e formou-se há sete anos. Flávia escolheu Letras, pois sempre teve vontade de ser professora pelo fato de amar literatura. As três professoras ministram aulas em escolas públicas no município de Porto Nacional-TO.

As perguntas foram selecionadas no intuito de averiguar prática de ensino dessas professoras formadas e já atuantes e saber se as teorias aprendidas na graduação consolidaram com a prática em sala. Mesmo que duas não são formadas na língua inglesa, e ainda assim, ministram essas aulas. A primeira questão foi para conhecer as **experiências já vividas pelas professoras**, então, elas relataram suas experiências profissionais:

Na minha área estou começando agora no português e ainda trabalho com o inglês no 6º e 7º anos. Quando me formei, fiquei mais na área da Educação Infantil. É uma experiência nova para mim. Mas eu já trabalhei na área da arte que envolve um pouco a teoria que a gente aprende na faculdade. A minha experiência é boa, estou gostando. Eu levo um pouco de teoria e também a prática que aprendi. Eu nunca tinha ministrado aulas de Inglês e é uma experiência nova para mim também. Mesmo sendo disciplina de turmas mais fáceis, requer estudo. Então, é muito vídeo aula, é muito treino e requer muito de você (ANA, 2020).

Eu tenho quatro anos que trabalho na sala de aula. Só que antes, eu trabalhava com as turmas do 4º e 5º anos. Esse é o primeiro ano que eu estou vivenciando a minha área mesmo. E me sinto no estágio. Passei as preocupações do início e pensando: meu Deus, como é que eu vou ensinar isso? Como é que eu vou fazer isso? Então, eu tenho que voltar a estudar tudo de novo para poder atuar na minha área mesmo. Porque antes, quando era o estágio, pelo menos tinha o professor para estar olhando, agora não, agora sou eu e eu mesmo. Este ano eu ministro aulas de inglês. Mas eu sempre gostei de inglês. Eu era boa de inglês na minha época quando estudava. No princípio fiquei doidinha, mas, quando comecei a estudar, comecei a lembrar de quando eu estudava. Até que por enquanto está tranquilo... foi bom porque que tive que estudar (MÔNICA, 2020).

Então, nestes excertos, percebe-se que Ana e Mônica, mesmo já sido formadas por algum tempo, neste ano, 2020, é que estão trabalhando na área de formação delas, Letras-Língua Portuguesa. Por um certo período, elas tiveram que trabalhar como professoras do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), mesmo não sendo formadas para esta finalidade. As duas ministram aulas de inglês para completar suas cargas horárias e por estar dentro da área de códigos e linguagens, caso este que é bem comum encontrar em escola pública. Ana afirma que

precisa de muito estudo para lecionar as aulas de inglês, mas que é uma área que está gostando. Quando Ana indica que requer treino e estudo com vídeos aulas, demonstra que um dos papéis do professor na atualidade é procurar meios da maneira que pode para dar conta de ministrar uma aula, mesmo que não tenha sido formado(a) para isso.

O caso de Mônica é peculiar, já que ela à época da sua formação, necessitou trabalhar como professora do Ensino Fundamental I. Só mesmo tendo essa bagagem profissional, este é o primeiro ano que ela poderá atuar de acordo com a destinação de sua formação, que é a partir do Ensino Fundamental II. Ela afirma que se sente num estágio ainda, e isso é considerável, pois tem que aprender a lidar com uma nova realidade a qual estava acostumada. Além disso, ela revela que ainda precisa ministrar aulas de língua inglesa, que não foi sua formação. No entanto, Mônica recorda que no seu ensino básico ela era boa na disciplina de inglês e por isso está dando para consolidar no ensino, mesmo não sendo formada na área.

O caso dessas duas professoras reflete os dados estatísticos do Censo Escolar de 2015 afirmando que no Brasil, quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam. E os professores precisam se formarem da maneira que podem, bem como as duas docentes acima confirmaram. Caso este que não deveria ocorrer, já que poderia cada professor atuar em sua área de conhecimento. A língua inglesa pertence, claro, a área de códigos e linguagem, mas ao separar um curso de graduação em Letras/Português ou Inglês, o profissional que estudou o seu campo de ensino terá, com certeza, maior êxito para desenvolver um bom trabalho.

A professora com mais tempo de atuação, Flávia, já tem uma bagagem na prática pedagógica de ensino de língua inglesa:

Meu primeiro trabalho como professora foi ministrar aula numa escola particular. Eu dava aula para educação infantil de língua inglesa (...) Quando eu cheguei aqui nesta escola, comecei ainda com a educação infantil, mas foi só no começo do ano seguinte que eu fui para o Ensino Médio e Ensino Fundamental. Ali eu me achei porque eu me dou bem com a juventude. Sabe aquela coisa de poder instigar, de direcionar. Eu vejo isso e gosto muito disso, porque eu não sou só a professora de língua portuguesa e inglesa, mas tento ser aquela pessoa que não ensina só a matéria e sim que ajuda também na forma cidadã (...) Então, eu tenho essa relação muito próxima dos meus alunos e eu não quero que os meus alunos tenham o conhecimento de uma disciplina, mas o conhecimento de mundo e principalmente o conhecimento deles mesmos e de seus potenciais (...) (FLÁVIA, 2020).

Nota-se, portanto, que todas as três professoras começaram a carreira ministrando aulas para crianças, mesmo que este não seja o foco da graduação em Letras/Português ou Inglês. E onde estão as professoras formadas em Pedagogia ou Normal Superior? Desse modo, infere-se que há algumas lacunas com relação ao docente atuar verdadeiramente naquilo em que se formou. E que a necessidade pelo trabalho para sobreviver vai além de modelos e paradigmas

para que a pessoa tenha uma vida digna que só o labor possibilita. Quando se pensa que o ideal seria o trabalho em sua formação, de fato, sim, porém, se a pessoa precisa de um trabalho para ter dignidade para viver, então não há discussão para isso.

De outro modo, quando Flávia começou a lecionar com o público alvo que se formou ela demonstra que foi de relevância, pois poderia desenvolver o que ansiava e com veemência. Ela deixa em evidência que o seu objetivo em ser professora de línguas, não é apenas passar um conteúdo, mas preparar seus alunos para a vida e ajudá-los no exercício da cidadania, que é um dos princípios da LDB, e direcioná-los em busca de suas potencialidades. Neste caso, é interessante destacar o que Charlot (2005) revela que “ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer” (p.84).

Este ponto é apreciável, visto que, a função social do docente deve ir além de conteúdo, como já foi revelado pelo graduando Pedro na entrevista já mencionada. Deve-se somar aos conteúdos, o ensino de valores, ética e com objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos. Sabe-se que isso hoje é um desafio, porque essa é uma das funções sociais da escola, mas claro, que deveria andar concomitantemente com a família. E muitas vezes a família está desestruturada e não deu ou não dá base nenhuma para que o(a) aluno(a) tenha a educação vinda de casa. Então, é necessário conhecer bem a realidade dos(as) alunos(as) para que possa compreender os meios e os fins de como lidar com vivências distintas.

Para conhecer um pouco da prática de ensino das professoras entrevistadas, as perguntas seguintes foram para averiguar questões com o foco na língua inglesa. Sabendo que a quantidade de aulas de língua inglesa passou de duas para uma semanal, a questão foi **se elas consideram um tempo hábil para o ensino?**

Eu acho muito pouco. Porque você ensina uma pronúncia essa semana quando você chega na outra semana já esqueceu. Então, além do fato de ser muito pouco tempo de aula, os alunos não têm muito interesse pelo inglês e eles dizem que não tem precisão deles estudarem em inglês, porque nem querem sair do país. Então, fica aquele questionamento de que se fosse mais tempo de aula acredito que eles teriam gosto maior pelo inglês (ANA, 2020).

Não. Além de achar pouco tempo, porque é uma cultura que os meninos não estão acostumados e vem a questão das dificuldades do conteúdo. Eu vejo que é um tempo muito curto e o fato de eu ainda ficar na última aula nas duas turmas e quando eu chego os meninos já estão esgotados aí é que não rende. Assim, uma sugestão seria deixar para primeira, segunda ou até terceira ainda vai (MÔNICA, 2020).

Não. Porque vejo o seguinte, a língua inglesa ela tem que ter atenção você tem que ter concentração (...) você tem que querer. Eu vou usar o que eu fiz agora recente na sala de aula eu trabalhei com três dinâmicas e antes de terminarmos a terceira dinâmica o sinal tocou, aí diga, como é que na outra na outra semana continuar de onde eu parei? Não dá...eu acho um tempo muito curto para trabalhar a língua inglesa (...) até porque

estudos revelam que nós temos uma memória a longo prazo, mas, existem pessoas que tem a memória curtíssima. Quando você chega na outra semana e diz para recapitular aula passada e eles não lembram (FLÁVIA, 2020).

As três professoras concordam que uma aula por semana é muito pouco tempo. Ana atribui a possibilidade de que se tivesse mais tempo, talvez os alunos se interessassem mais pela língua inglesa. Flávia admite as que as aulas ficam descontinuadas em razão do período de uma semana entre uma aula e a outra. Mônica atribui ainda um outro fator, de que sua aula não rende muito por ser as últimas aulas.

Neste contexto, o período destinado às aulas de língua inglesa pode ser considerado ineficiente, e não acarreta um aprendizado capaz de ser desenvolvido com qualidade. Diante disso, o caso peculiar do Estado Tocantins, a diminuição da carga horária de inglês, se deu porque o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano passou a ter uma aula por semana, o que antes não tinha. Deste modo, os professores que terão que ensinar inglês para estes alunos são pedagogos e sem formação para a área. Além disso, há no Estado o processo de municipalização do ensino dos anos iniciais, e os professores da rede estadual não atuarão mais com esta fase de ensino. Assim, quando não tiver mais anos iniciais na rede estadual, o inglês voltará a ter mais carga horária. Eis a questão que precisa de reflexão.

Nesse sentido, a redução da carga horária de inglês no ensino básico não garante uma formação eficiente aos alunos e não beneficia aos professores, já que precisa ter muitas turmas para fechar sua carga horária e nem sempre isso é possível, além de não ser em apenas uma escola, devido à pouca quantidade de turmas. Então, houve uma exclusão do direito do aprendizado da língua inglesa neste âmbito de globalização para que permita uma formação integral do discente e desenvolvimento de seu protagonismo.

Dessa forma, vale salientar que o ensino da língua inglesa também é responsável pela formação do sujeito mais crítico, pluralizado e aberto a diversidade. A recém homologada BNCC (Base Nacional Comum Curricular) compreende o ensino de línguas como uma forma de “ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (BRASIL, 2017, p.239).

Torna-se pertinente ressaltar que a língua inglesa contribui também com outras disciplinas e vice-versa, além de beneficiar

“a interculturalidade, isto é (...) o reconhecimento das diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre os diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) a si mesmo (BRASIL, 2017, p.240)”.

Então, o documento oficial ratifica a importância do ensino de língua inglesa para a construção do conhecimento, entretanto, a quantidade de aulas destinadas para isso, não é considerável para um bom desenvolvimento, de acordo com o que foi expresso pelas professoras em exercício que vivenciam na prática esse desafio. É algo que precisa ser repensado, pois, desvalorizar o ensino da língua inglesa, também é desvalorizar o contexto atual que vivenciamos com aspectos globais em distintos campos da sociedade.

A abordagem seguinte foi para saber sobre as **relações que as professoras têm com os outros professores da área de linguagens no processo interacional**. Eis as respostas:

Como eu sou nova, assim, eu tenho dois professores lá que me ajudam. Estão me ajudando com relação ao material, disponibiliza tempo para orientar os planejamentos. Por enquanto, eu tenho um mês só que estou lá. Então, eles estão se adaptando comigo, uma nova professora. Mas tem dois lá que faz parcerias comigo (ANA, 2020).

Eu sempre tive a liberdade para chegar em duas colegas para perguntar alguma coisa e ficava atrás para saber pois elas estão a mais tempo na educação e são parceiras até hoje (MÔNICA, 2020).

Aqui é ótimo. Porque, a gente está aqui não é para um olhar para o outro e querer ser mais que o outro. Mas é para se ajudar. E isso aqui graças a Deus na nossa escola a gente tem. Essa coisa da não competição e sim a questão do estar junto, da parceria. Somos parceiros (FLÁVIA, 2020).

Então, no quesito interação entre os professores percebe-se que isso acontece com as professoras. Não são competidores e sim há uma ajuda mútua no trabalho colaborativo. E isso é um ponto positivo, porque aquilo que um não sabe, pode ter no outro o apoio e a parceria. Isso confirma o posicionamento de Pimenta (2005) ao salientar que os saberes da profissão docente se dar num processo onde são construídos e reconstruídos os saberes da profissão e isso se dá na interação com os colegas e por meio da prática do dia-a-dia. Assim, a conceituação de interação e colaboração é fundamental num processo de reflexão crítica da docência. Celani e Collins (2009, p. 61), por exemplo, afirmam que, em relação à ação colaborativa, “todos os envolvidos colaboram na problematização e na construção de significados nas teorias de ensino-aprendizagem e no discurso de sala de aula”.

É interessante salientar este aspecto, pois a ação colaborativa tem a ver com um ensino mútuo e corrobora com uma aprendizagem eficaz. Isso contribui não só com o aluno, mas desenvolve no professor o crescimento profissional. Compreender com o outro algo que não lhe é favorável, e sem medo de perguntar e de dizer que não sabe como fazer, acarreta em um processo de construção do conhecimento e disponibiliza o aprendizado em campos distintos. Reconhecer as falhas e tentar caminhar para o acerto é o caminho que o docente deveria

prosseguir. E esse procedimento se dá na interação com os colegas e buscando compreender os desafios que emanam da profissão.

A última indagação foi acerca da vivência que as professoras tiveram no curso de graduação e se as teorias aprendidas são condizentes com a realidade da sala de aula. A pergunta, então, é se **as teorias contribuíram com prática na escola:**

Sim e não. Porque na minha concepção, eu acho que deveria ter mais prática do que teoria. Porque quando a gente vai para a sala de aula é a prática em si e eu senti muita falta da questão da gramática das coisas mais voltadas para a sala (...) (ANA, 2020).

Ana demonstra que deveria ter tido, mais prática do que teoria e cita a questão da gramática em si. Esse sim e não, revela que ela não sentiu firmeza com a aprendizagem das teorias na sua graduação. Só retomando que ela se formou em Letras/Língua Portuguesa. Nota-se que o vácuo na gramática voltada para a sala de aula é algo não deveria acontecer, só que, para ela foi o que mais pesou. Então, a gramática fora da realidade de ensino não colabora para a aprendizagem e tampouco fará sentido aprender algo que não há a sistematização.

Claro que certa forma sempre contribui, porque, assim, na hora que você fala em prática você já lembra quem falou daquilo ali. Pelo menos nas questões de leitura e escrita eu falo que a teoria me ajudou muito. Eu li muitos trabalhos da Ângela Kleiman que é sobre os letramentos e foi o que me deu um norte. Da Isabel Solé também. Então, eu acredito que a teoria que elas colocaram facilitou minha prática. Porque muitas vezes a gente tinha a prática intuitiva e você dava aquela intuição de fazer. Só que daí quando você começa a ver na teoria aquilo ali tudo já está embasado. Então, achei bacana trabalhar, porque na faculdade aprende que tem que trabalhar teoria com a prática. Só que na faculdade eu senti essa dificuldade. Você trabalha muita teoria longe da prática. Quando você pega uma prática no estágio não é a mesma coisa de você pegar uma sala de aula. Eu senti que no dia a dia eu tive que aprender na prática para procurar uma teoria para embasar a minha prática no caso foi ao contrário. Eu tive que ir para prática eu acabar voltando à teoria. Porque assim, sempre tinha um aluno com dificuldade, daí eu ficava pensando, meu Deus! Quê que eu vou fazer para trabalhar a dificuldade desse menino? Então, buscava os textos para ver se surgiam maneiras de como estar lidando com isso. Mas eu vejo totalmente distorcida. Eu não sei agora como funciona com esse o povo que começa desde o terceiro com o Pibid. Eu não fui aluna do Pibid, pois já trabalhava e não tive tempo (MÔNICA, 2020).

Nesse sentido, Mônica cita teóricos que lhes foram favoráveis, só que mesmo assim, compreende que há uma lacuna entre teoria e prática. Ela também afirma que o cotidiano da profissão foi o que a propiciou a resolver as situações-problemas, com a busca de teorias que pudessem lhe auxiliar. Conforme a fala de Mônica, ela se coloca ainda como pesquisadora, pois, ela tenta encontrar o suporte em teorias que não foram vistas na universidade para ajudá-la com suas dúvidas da prática de ensino. E como já foi citado nesta dissertação, não há formação pronta e acabada, e os professores deveriam ser sempre pesquisadores.

A prática ela me ensinou muito mais. Porque na faculdade a gente aprende muita teoria. Mas, sim, tem muita coisa que eu aprendi lá eu trouxe para na sala de aula. Por exemplo, eu sempre tenho uns livrinhos de *short stories* que eu coloco os meninos para ler e apresentar geralmente em forma de teatro. Porque isso aprendi com uma

professora que trabalhava literatura com a gente (...). Eu vejo também a questão da gramática eu aprendi muito com outra professora porque ela nos dava práticas muito fáceis de trabalhar com a gramática, inclusive essa questão de você usar música, usar diálogo (...). Mas essa questão da prática... muitas daquelas coisas que a gente aprende na teoria você ver que na hora de aplicar para prática é diferente, porque, a teoria é linda, agora quando você joga para prática, você vai ver que na realidade é diferente. Porque nós temos realidades diferentes e famílias diferentes (...). Então, se eu for trabalhar o igual não vai funcionar. Daí tem a questão: ah, mas a gente tem que ser justa. Sim, mas nem sempre o justo quer dizer que tem que ser igual (FLÁVIA, 2020).

Flávia concorda que muito do que foi aprendido na sua formação, contribuiu nas suas vivências em sala de aula. Entretanto, ela admite que a prática lhe favoreceu muito, por questões que vão além de teorias, por causa das diferentes realidades encontradas do dia-a-dia. Se, essa problemática fosse repensada sob a ótica de (re)construção de identidades profissionais, ela pode ser considerada “uma negociação de identidade de aluno *versus* identidade de professor” (Alsup, 2006, P. 132).

Diante disso, percebe-se que há sim uma contribuição, de fato, da teoria com a prática, entretanto, é no dia-a-dia da sala de aula que o fazer pedagógico demonstra o que é atuar como docente na realidade. A luta diária e os desafios da profissão docente revelam que o que faz mesmo acontecer é o contato direto com o campo de atuação. Só que isso precisa de embasamento em teorias, para que diante de fatos decorrentes da sala de aula, o docente consiga se sobressair com sabedoria e demonstrar segurança no que diz, pois, isso ele já deva ter visto. É lógico, algo que não saiba, recorrer à pesquisa e continuar como aprendiz, fato este que não deveria ser esquecido e nem rejeitado.

Perante às respostas das entrevistadas, percebe-se que elas ficaram a meio-termo com relação às teorias colaborarem ou não com a prática de ensino. É algo a ser refletido, pois, é necessário que o professor tenha uma formação sólida, conforme Tardif (2012, p. 54) afirma que o saber docente é “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Então, a relação entre os pressupostos teóricos e prática do dia a dia escolar das entrevistadas demonstra uma parcialidade de contribuições na profissão.

É pertinente salientar que se torna necessário uma fundamentação epistemológica e metodológica articulada para o objetivo maior da educação que é a construção do conhecimento. Assim, articular a teoria com a prática deve ser o “combo” para o bom desenvolvimento do ensino. Na fala de Leffa (2015), essas duas não podem ser uma dicotomia e sim se fundirem em um único objeto, caracterizado pela ação: a teoria recriando a prática e a prática recriando a teoria. E ainda conforme Freire (1968) afirma que a teoria sem a prática vira

verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo, ou seja, é na união da prática com a teoria que se tem a *práxis*, ação criadora e modificadora da realidade.

Dessa forma, é possível reiterar a afirmação de Fávero (1992) que “não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma *práxis* que o profissional se forma” (p.65). Ou seja, é com esse comprometimento de fazer o melhor e de realizar o trabalho com afinco e zelo, que pode se perceber a *práxis* de maneira sólida e conveniente.

Para Leffa (2015), o professor “precisa descobrir que o que é verdade nos bancos da universidade pode não ser verdade nos bancos da escola (...) e por isso entendo que deve munir-se de muita paciência, adquirir forças e aprender a negociar pela argumentação” (p.10). Para ele “o maior perigo para a educação é que o professor esteja satisfeito com o que faz, porque isso leva à repetição do que já fez, gerando a inércia e contribuindo para que a História não caminhe. Um professor satisfeito é uma ameaça para a sociedade” (p. 8).

Nesta perspectiva, afirma Saviani (2005) “[...] a *práxis* como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (p. 141). Então, é de suma importância haver essa harmonia entre a teoria e a prática pedagógica. Uma deve estar entrelaçada a outra. Conforme ressalta Schön (2000), que trata da reflexão na ação e sobre a ação (o pensar o que faz, enquanto faz), fundamentada na ideia de prática como fonte do conhecimento.

Portanto, a tessitura epistemológica e metodológica da formação de professores de língua inglesa, tanto no período de formação, quanto de atuação em sala de aula é desafiadora e também realizadora. São caminhos de luta, perseverança e de autoconhecimento, pois, é necessário querer se embrenhar nesta profissão. O período formativo é o momento de dúvidas, de anseios e de reflexão sobre o futuro como profissional, porque é necessário ter uma decisão coerente daquilo que deseja seguir. Tornar-se professor de língua inglesa é tornar-se responsável não só pelo desenvolvimento linguístico, mas ser participante no processo de construção do conhecimento humanizado dos discentes em questão.

Com relação à proficiência, torna-se necessária uma mudança de paradigmas para o objeto, pois, é vista que a universidade não tem beneficiado todos os graduandos com esse conceito e propiciar uma formação com proficiência inclusiva, tornaria mais vantajoso o ensino de língua inglesa. Não que não seja necessário recorrer a outros cursos de idiomas, mas, que o aluno enquanto graduando tenha recursos necessários para a fluência da língua.

O momento de atuar na prática de sala de aula é considerado o período de imersão naquilo que foi vivenciado durante os quatro anos de universidade. Estar de frente com a realidade de ensino faz com que o saber fazer se desenvolva na praticidade e que a busca por melhoras e renovação do ensino devam ser constantes. Não dá para ser um professor acomodado diante de situações que desfavoreçam o aprendizado, em especial se tratando do professor de língua inglesa. A carga horária, por exemplo, precisa ser articulada e negociada para uma expansão melhor do ensino.

Quanto ao trabalho interativo é outro ponto relevante, visto que, o professor de língua inglesa, ainda mais o iniciante, necessita se apoiar no outro perante as dificuldades. Precisa também derrubar as barreiras do orgulho e da ignorância de não reconhecer os seus defeitos e falhas. É com os erros que chegamos aos acertos. Do mesmo modo, se alguém sabe e não compartilha se torna egoísta. Então, a colaboração na atuação como professor de língua inglesa torna-se congruente para o bom desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Finalmente, o professor seja em fase de formação ou já de atuação na língua inglesa deve compreender que seu papel será e é de alguém que pode e deve modificar realidades estigmatizadas ou deterioradas. Ter consciência de que precisa de um posicionamento crítico e reflexivo diante das mazelas da sociedade e buscar desenvolver isso no meio em que opera. Reconhecer a importância que é a docência e não se deixar dominar por um sistema que oprime, recluso ou não permite que realidades opressoras sejam disseminadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, de cunho qualitativo, buscou-se fazer uma construção da epistemologia e metodologia da formação de professores de língua inglesa. A princípio, fez-se uma contextualização histórica baseada em autores como Nóvoa (1991), Saviani (2008), Tanuri (2000) e outros. Percebeu-se que a história da formação de professores passou por um processo de evoluções que contribuíram para o estado atual deste campo. Fez-se apontamentos sobre o período dos Jesuítas, em que o intuito era catequizar os habitantes nativos do Brasil e convertê-los à fé católica, passando pelos métodos de ensino como o Lancaster com o ensino mútuo, até chegar ao período atual em que a formação docente passa por um Ensino Superior em instituição de ensino destinada a isso.

Com relação à formação docente em Letras/ Língua Inglesa, ela é feita em quatro anos com o estudo de autores distintos passando pelos estágios supervisionados a partir do 5º período. Tem-se o objetivo de colocar em prática nos estágios as teorias estudadas no período de graduação e obter experiências através do contato direto com o objeto de formação: a escola. Dessa forma, foi abordado acerca do programa institucional Pibid e suas contribuições à prática docente, visto que, além do aluno em formação ganhar uma bolsa para auxílio nos estudos, ele ainda começa a estagiar mais cedo, a partir do 3º período, o que se mostrou como ponto positivo. Notou-se alguns desafios quanto ao programa, uma vez que, ele não é destinado a todos e somente a uma pequena parcela de participantes, pois isso demanda questões políticas e econômicas.

Desse modo, há relação sim entre o período passado e a hodierna, visto que, a luta pelo desenvolvimento dos profissionais da educação é contínua e perspicaz. As conquistas até aqui demonstram que são de uma batalha fervorosa que visiona o aperfeiçoamento no trato de formar formadores de pessoas. Essa profissão é por excelência um desafio constante com guerreiros que lutam sem medidas para que haja um mundo mais justo e igualitário para todos. Então, essa batalha para que haja uma formação íntegra aos docentes deve continuar, para que estes atuem como profissionais que vão ser colaboradores na realização de uma sociedade democrática e digna.

Ao assimilar o processo de aquisição de linguagem, tanto a materna quanto uma segunda língua, pode ser percebido a percepção entre teóricos como Vygotsky (1989) e Chomsky (1986), sendo que este último propõe que a linguagem está ligada a mecanismos inatos da espécie humana. Ou seja, já é próprio do ser humano o domínio da linguagem, mas que ele irá

desenvolver com aqueles que o cerca. Dessa maneira, a interação deve ocorrer para o funcionamento da linguagem.

Os estudos para a aquisição da linguagem são importantes para o ensino de uma língua, pois é necessário depreender os mecanismos básicos para a constituição da linguagem, para determinar conceitos e regras de como a adquirir e produzir sentido para o ensino e aprendizagem. As pesquisas evidenciaram que as crianças são mais pré-dispostas a aprenderem uma segunda língua do que um adulto. Mesmo que haja essa pré-disposição não é algo generalizado, os adultos também podem aprender uma L2. Ou seja, é necessária confiança e motivação a aprender uma L2, para que o resultado seja positivo.

Com relação às teorias de aprendizagem de uma língua estrangeira como a língua inglesa, revelou-se que dentre as mais importantes há a behaviorista, a inatista e cognitivista. A perspectiva cognitivista, por sua vez, retrata bem a realidade considerável de ensino em tempos atuais, visto que, o aluno não é mais um mero receptor de informações e sim que tem um papel atuante no processo de ensino/aprendizagem e possui uma gama de conhecimento e não é mais visto como vazio e sem qualificação. Dentre os aspectos que propiciam essa concepção é a nitidez com que as tecnologias e mídias digitais influenciam para a propagação da língua inglesa em seus usos reais de comunicação.

Dessa forma, o ensino de língua inglesa, precisa estar conectado com os contextos reais de uso da linguagem. Sabendo que ela, a língua inglesa, é muito presente no dia a dia dos brasileiros e do mundo inteiro, o ensino deve partir das vivências que são peculiares no cotidiano da realidade dos alunos, por exemplo, através das músicas, jogos, redes sociais, aplicativos, entre outros.

A formação de professores de língua inglesa foi abordada de modo a saber que essa formação perpassa pela identidade do professor em que este deveria conhecer a si mesmo para que saiba qual caminho ele deve seguir, sabendo dos enfrentamentos que a profissão docente pode passar. Sendo um caminho de luta e muitos desafios a encontrar, mas que somado a isso, vem muitas vitórias e alegrias. Então, o Eu-professor precisa estar ciente de que é uma carreira instigante e que a formação ela não deve acabar em quatro anos de um banco universitário.

Nesse sentido, após a formação universitária virá a sala de aula para os que querem atuar. Este campo de atuação torna-se um lugar experiências vívidas para a construção diária do conhecimento. E a aprendizagem da língua inglesa será o foco de trabalho com o objetivo de fazer sentido na vida dos aprendizes. Este espaço de vivências precisa estar conectado com a realidade dos alunos, se não a aula pode se tornar com pouco ou nenhum significado para a formação dos estudantes.

No dia a dia da sala de aula, a relação teoria e prática começa a adquirir formas e é onde precisam estar ligadas para que haja a articulação do que foi aprendido com aquilo que pode ser vivenciado. É no momento da atuação que o professor formado vai saber de verdade se o que aprendeu foi ou não relevante para a sua prática pedagógica. Porém, serão, de fato, momentos de muito conhecimento e que somente com o contato direto é que pode se perceber o que é atuar verdadeiramente como professor.

Para tanto, buscou-se nesta dissertação retratar como está sendo em alguns pontos a formação de professores de língua inglesa e como estão atuando em escolas os professores já formados. Os ambientes de investigação foram uma universidade pública e duas escolas públicas de Porto Nacional –TO. Com base nas entrevistas com o professor formador, alunos(as) formandos(as) e professoras de escolas públicas, pode ser traçado um perfil da formação docente na instituição de ensino verificada, bem como apontamentos de teorias e práticas vivenciadas no ensino.

Com a análise dos dados obtidos, buscou-se a compreensão de alguns pontos fundamentais: a ocorrência da formação de professores iniciantes; a contribuição dos estágios e do Pibid para a formação docente; a relação teoria e prática para uma boa formação docente. Para compreender essas indagações, o instrumento da pesquisa foi uma entrevista semiestruturada.

Para concluir este trabalho, foi descrito o que se revelou pelo resultado das análises dos dados coletados. A intenção não é dar soluções para alguns problemas explorados na formação de professores de língua inglesa e sim que haja mais questionamentos para uma formação eficaz com um trajeto bem definido.

Fundamentado nas respostas do professor formador, pode-se perceber que tem uma perspectiva consciente e prudente de seu papel como formador. Ele possui uma bagagem formativa desde sua adolescência e isso contribuiu na escolha de sua profissão. Em atuação, ele busca diferentes abordagens de ensino para o desenvolvimento eficiente do ensino. Uma das preocupações do docente é como seus alunos irão aplicar os seus métodos de ensino em sala de aula futuramente. Então, ele busca desenvolver uma aprendizagem voltada também para a prática docente, para que seus alunos saiam, além da base teórica, com uma boa prática de ensino.

O professor formador percebe que a universidade deveria dar mais atenção à proficiência dos alunos em questões de intensidade e desenvolvimento. Neste caso, ele atende a proposta pedagógica do curso, mas, adverte que a proficiência necessita ser mais acurada. Ou seja, os alunos possuem teorias diversas da língua, e como na fala de Pedro, que se ensina muita

gramática e a estrutura da língua em si, mas, alguns, precisam recorrer à cursos de idiomas particular para aumentar a fluência na língua.

Nos estudos de Noam Chomsky (1965), pressupõe-se que a competência é o conhecimento que o enunciador possui da língua, isto é, de suas estruturas e regras. Ou seja, a competência está sendo apontada pelos informantes, e é importante conhecer as regras e estruturas da língua, porém, notou-se que ainda existe uma lacuna na proficiência, como foi declarado por Dinambro (2008), que no curso de Letras ensina a língua inglesa de maneira que possa ser lida e escrita, mas não ensina a falar e ouvir. Dessa forma, este posicionamento não é isolado, pois, corrobora o que os informantes da pesquisa declararam, pela carência na proficiência da língua inglesa no curso de Letras. Então, é algo que precisa de um novo direcionamento ou posicionamento.

Mesmo que haja estes espaços na formação, o professor formador ver positividade na turma de alunos entrevistada e os encaram como uma exceção para o nível de proficiência que estão. Isto, entrelaça com o bom desenvolvimento da turma no percurso formativo com a busca externa de cursos e aperfeiçoamentos. Este posicionamento reitera o que Pimenta (2005) ressalta que a formação profissional da pessoa não se constitui num fim em si mesmo, que essa busca deve ser parte inerente da profissão, independente de um curso de graduação ou de outro curso formativo.

A discussão a seguir será sobre as vivências dos alunos em formação do curso de Letras/Língua Inglesa. A análise demonstrou que são alunos com uma boa formação, pois, mesmo que o curso de graduação deixe algumas brechas, eles tentam repará-las com a busca externa de cursos e teorias que lhe são favoráveis. Ou seja, apresentam um posicionamento crítico em alguns pontos e refletem questões de cunho epistemológico e metodológico.

Diante disso, percebeu-se que são alunos que tentam a consolidação de seu papel enquanto participantes de uma formação docente. Os três participaram do programa Pibid e mantiveram um contato com a prática desde o início do curso, o que possibilitou uma vivência da docência mesmo antes dos estágios supervisionados. Isso, favoreceu estes três alunos, no entanto, não é uma realidade para todos os alunos de um curso de licenciatura, visto que, é uma política educacional e demanda capital.

Nesse sentido, a reflexão fica em aberto, pois carece-se dessa experiência tão logo se inicia o curso. Mas, sabe-se que para envolver todo os alunos em prática docente em fase inicial do curso de licenciatura, teria que haver uma averiguação maior de como fazer com que isso seja benéfico tanto para os alunos em formação quanto para as escolas que são os objetos da

profissão. É complexo e requer ainda muita discussão, e esse é um dos papéis da linguística aplicada, área de concentração desse estudo.

Com referência às relações entre teoria e prática, dos professores em formação, apenas um questionou um certo distanciamento dessa dicotomia. Embora Pedro reconheceu que algumas teorias se tornam significantes, ele encontrou dificuldades dentro da realidade em que atua, que é a escola periférica. A sua inquietação está ligada ao despertar do interesse pela língua inglesa nos seus alunos, visto que, percebeu que em seus estudos ele não encontrou algo além da hegemonia da língua e do mercantilismo.

Neste âmbito, compreende-se que o futuro professor de inglês deve aprender não somente os significados da profissão docente (neste caso, a língua inglesa), mas também a reconhecer, a apreciar e a produzir ações eficazes de ensino. Com isso, aprender maneiras de atuação nos quais os significados possam ser negociados (como as formas de interação social) com os procedimentos que colaborem para a apropriação desse conhecimento.

Já os outros dois alunos entrevistados não citaram esse confronto que Pedro passa consigo mesmo. Para os demais, as teorias estudadas foram de relevância para a prática pedagógica. Eles atribuem isso aos métodos de ensino dos professores que buscam orientar em como aplicar tal teoria no ensino de língua inglesa. Ou seja, para estes alunos em formação o curso de Letras/Língua Inglesa propicia uma dialógica com interação entre os conteúdos estudados com a práxis de ensino de inglês.

Então, houve um paradoxo de ideias entre um entrevistado com os outros dois. Enquanto um reconhece o apoio que teve nas bases teóricas de ensino de língua inglesa, mas não encontrou o que ele buscava, os outros dois sentem-se em total harmonia entre as construções epistemológicas e metodológicas de sua formação.

A discussão entre a relação da teoria e prática é vasta. Não há uma hipótese certa e fechada. O que pode haver são especulações que podem considerar um percurso a ser seguido, partindo de pressupostos sistematizados e arguidos à luz da ciência. Essa tensa relação entre teorias adquiridas no curso de graduação e expectativas do professor em relação à prática escolar, podem ser transcorridos diferentes aspectos, mas que esta relação deveria estar imbricada com o ensino e aprendizagem, neste caso da língua inglesa.

Percebeu-se que é comum professores de língua portuguesa ministrarem aulas de língua inglesa para completarem suas cargas horárias. Isso revela que elas precisam se aperfeiçoarem de modo particular na busca de compreenderem os aspectos linguísticos e estruturais da língua inglesa. Daí se vê que falta uma completude no que diz respeito aos professores trabalharem em sua área de formação.

Nesse sentido, a carga horária de professores de língua inglesa da escola em que trabalham foi reduzida para uma aula semanal. Ou seja, é muito difícil que o professor de inglês consiga fechar sua carga horária em uma única escola, a não ser que esta escola seja enorme com grandes quantidades de turmas. Ainda assim, o professor de inglês, passa a ter muitos diários escolares para realizarem a parte burocrática do ensino. Então, essa problemática interfere não só na vida profissional, mas também na prática de ensino.

Diante disso, todas as professoras entrevistadas concordaram que não seja um tempo hábil para as aulas de língua inglesa, apenas uma semanal. Percebem, por exemplo, que há uma certa descontinuidade das aulas, porque, ao retornarem com as aulas na semana seguinte, elas precisam fazer uma retomada de conteúdos e daí já se passou um tempo da aula. Além disso, há casos que não dá tempo de finalizarem algo que propuseram em virtude do tempo corrido.

No quesito de trabalho colaborativo, as professoras entrevistadas demonstraram que isso é relevante e que se apoiam nos colegas para juntos construírem o processo educacional. Consideram que não há competitividade na profissão, mas sim, que um ajuda ao outro em suas demandas e inquietações.

A função da interação traz à tona a ressignificação de conceitos para que em grupo se discuta e interprete condições contraditórias da ação e que possam ser tematizadas e percebidas pelos envolvidos do processo educacional. Neste âmbito, o que um profissional não reconhece ou não assimila ele pode interagir com o outro para apreender o que não identifica. Dessa maneira, a interação por partes dos envolvidos no processo educacional, colabora para uma reconstrução crítica do conhecimento. Essa reconstrução, contribui não só para o profissional em si, mas espelhará no aluno, sendo que este, colherá os frutos de um trabalho feito com apreço e dedicação.

Ao serem interpeladas sobre a contribuição das teorias ensinadas na universidade sobre o ensino de línguas na prática em sala de aula, as docentes citaram como intermediária. Concluem que a prática é o que traz à tona a real vivência da sala de aula. Visto que, a sala de aula é um espaço em que ocorrem interações reais de maneiras distintas e inesperadas. Então, as entrevistadas consideram que houve sim, um apoio nas teorias ensinadas na formação, mas notam que é na prática pedagógica que a aprendizagem se faz no dia a dia.

Nessa perspectiva, essa análise da formação de professores de língua inglesa, bem como a relação da teoria com a prática das professoras de escola pública foi vista de cunho qualitativo, verificando os pontos positivos e negativos que envolvem esse objeto. Pode ser percebido que a formação epistemológica e a metodológica tem contribuído para a construção do conhecimento em partes, visto que, os alunos que ainda estão em formação, reconhecem o apoio

que o curso de graduação possibilita, mas ainda percebem algumas lacunas no curso, como a proficiência e a aproximação das teorias com a prática.

De outra maneira, das professoras entrevistadas apenas uma é formada na área de língua inglesa, sendo que as outras ministram aulas de inglês com formação em Letras/Português. Dessa forma, a carga horária destinada aos estudos de língua inglesa é mínima e com poucas possibilidades de um professor fechar sua carga horária em uma única escola, sendo que se torna mais fácil o fato de professores de outra formação completarem suas matérias com o inglês. Estes precisam dominar um assunto através de buscas em fontes de pesquisa para poder ministrar uma aula.

Com relação as perspectivas para aprimorar as habilidades que o professor de Língua Inglesa necessita partindo de sua formação inicial ponderando a epistemologia e a metodologia, pode ser analisado que a formação específica da turma entrevistada é considerada com um nível bom. Mesmo que haja espaços vazios em alguns pontos, notou-se que os alunos possuem habilidades específicas e que são dotados de elementos que subsidiam a prática docente, já que começaram a estagiar cedo com o Pibid e ainda buscam agregar conhecimentos com cursos complementares. Não é uma realidade para todos e também não é absoluta, visto que, a busca pela formação e do conhecimento necessita ser inerente à pessoa e ela deve ser responsável pela sua qualificação e aperfeiçoamento.

Diante disso, é compreensível que as teorias são fundamentais na construção epistemológica do ser em formação. Só que, o profissional se torna o responsável na constituição de uma metodologia que vá de encontro com o que foi aprendido e ressignificando a prática docente. Essa ressignificação retoma o que já foi dito, que é a ação-reflexão-ação. Não dá para ficar acomodado em uma maneira específica de ensinar, mesmo que possa ter “dado certo” por anos. O professor precisa acompanhar as mudanças da sociedade e com elas buscar, inovar e reconhecer como fazer para que haja aceção aos conceitos que são transformados, mas lógico, sem perder a essência da profissão, que é formar cidadãos críticos e reflexivos. Ou seja, o professor não deve se acondicionar e ter em mente a realidade injusta para se ter o desejo de ajudar a transformar a humanidade.

Essa discussão até aqui, demonstra que a formação docente ela deve ser contínua como um processo sem fim. O professor de língua inglesa e de outras áreas deve ser um eterno aprendiz e a educação como um projeto a ser desenvolvido ao longo de uma carreira. Na realidade, o docente deve encarar a profissão como um espaço de ideias em que ocorrem a reflexão e a ação continuamente, considerando que, dessas vertentes provem a prática reflexiva, que é o saber fazer de maneira que se discuta e analise o modo de fazer.

Por fim, a teoria e a prática discutida nesta dissertação devem andar juntas. Não podem ser separadas por serem constantes na vivência docente. Uma deve estar imbricada na outra. Ao notar que precise de uma fundamentação teórica, o professor precisa recorrer a estudiosos que poderão trazer luz à prática do dia a dia. Ser, na verdade, um pesquisador que não meça esforços na luta de garantir uma educação de qualidade e que produza o real sentido da profissão docente que é contribuir numa formação aos alunos que vá além de conteúdos e regras gramaticais, neste caso da língua inglesa. Mas que favoreça o crescimento tanto do Ser-Professor quanto do Ser-Aluno.

Assim, a modificação e recriação da realidade pode ser perceptível quando há um comprometimento entre as partes envolvidas. Sendo essa uma das funções do Ser-Professor, o engajamento por uma sociedade mais justa, democrática e que não seja um mero transmissor de conhecimento, mas que propicie em sua prática um espaço de troca de saberes em que alunos e professor sejam articuladores na construção do saber em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. **A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira. (Final do século XIX e primeiras décadas do século XX)**. Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10591>> Acesso em 27 nov. 2019.

A DITADURA militar e a reforma universitária de 1968. Reformas de ensino. Disponível em: <http://reformasdeensino.blogspot.com/2014/07/lei-569271-principais-caracteristicas-e_65.html> Acesso em 20 nov. 2019

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais: uma análise na perspectiva histórico-cultural.** São Luís: EDUEMA, 2015.

ALSUP, J. (2006). **Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces.** Mahwah, NJ: Erlbaum.

AUERBACH, E. **The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices.** In: **Power and Inequality in Language Education** . Cambridge University Press, 1995.

ARANHA, M.L.A. História da Educação. São Paulo, Moderna, 2002. RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira. A Organização Escolar.** Campinas, Autores Associados, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm> Acesso em 20-11-2019

BARBOSA, S.M.A.D. A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades. In: CAMARGO, Flávio Pereira; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso e FONSECA, Vilma Nunes da Silva (Orgs.). **Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade.** São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

_____, R. e BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education.** Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BRASIL. **Censo Escolar 2015.** Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 22 nov. 2019.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:** Diário Oficial da União, 20-12-96

_____. Ministério da Educação. **Portaria no 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.** Diário Oficial, Brasília, 2007.

_____. Ministério da Saúde. **Coronavírus – Covid-19.** Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>> Acesso em 17 mar. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Principles of Language and Teaching.** 4rd ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 2000.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

CAMARGO, Flávio Pereira; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso e FONSECA, Vilma Nunes da Silva (Orgs.). **Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade.** São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

CAPES - **Objetivo do Programa.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>> Acesso em: 09 set. 2019.

CASSIMIRO, Maria do Rosário. **Uma Universidade para o Tocantins.** Edições Consorciadas. Ube: Goiás, 1996.

CAVALCANTI, M. C; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro.** Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____, M. A. A. Transdisciplinaridadena Lingüística Aplicada no Brasil. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.), **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. ‘Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa’. In : LARROSA, J. et alii. **DÉJAME QUE TE CUENTE – Ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona : Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: its origin, nature and use.** New York: Praeger, 1986.

_____, N. **Reflexões sobre a linguagem.** São Paulo: Cultrix, 1980.

CRYSTAL, David. **English as a global language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CURY, Augusto. **Sonhos e Reflexões** - Volume 2 - Página 249
Disponível em: <<https://citacoes.in/autores/augusto-cury/?page=4>> Acesso em: 06 abr. 2020.

DEWEY, J. **Experience and education**. Collier Books, 1938/1967.

_____. **Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo Educativo : uma reexposição**. 3º edição. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1959.

DINAMBRO, Iza. **Vou Aprender a Falar Inglês na Faculdade de Letras?** Disponível em: <<https://www.englishexperts.com.br/vou-aprender-a-falar-ingles-na-faculdade-de-letras-sera/>> acesso em 25 mar. 2020.

DOURADO, Benvinda Barros. **Educação em Porto Nacional: uma perspectiva histórica**. Porto Nacional, TO: O Paralelo 13, 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford, 1997.

FÁVERO, Maria L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FELÍCIO, H. M. S., GOMES, C. e ALLAIN L. R. **O Pibid na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa**. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352 maio/ago. 2014.

FERNÁNDEZ, E. Processing strategies in second language acquisition: Some preliminary results. In: KLEIN, E. & MARTOHARDJONO, G. (Eds.) **The development of second language grammars: A generative approach**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

FERREIRA, M.C; SANTOS, A.A.A. A avaliação psicológica no contexto organizacional e do trabalho. In: **Conselho Federal de Psicologia. Avaliação Psicológica Diretrizes na Regulamentação da Profissão**. 1. ED. Brasília, DF: 2010.

FERRY, G. **A trajetória da formação**. Madrid: Paidós, 1991.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra R. **Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras?** Revista Brasileira de Educação, v. 5, n. 43, p. 7-20, jan./abr. 2010.

FLYNN, S. & MARTOHARDJONO, G. Mapping from the initial state to the final state: The separation of universal principles and language specific properties. In: LUST, B. et al. (Eds.) **Syntactic theory and first language acquisition: Crosslinguistic perspectives: Vol.1 Phrase structure**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

FRANCISCO, C. M. e PEREIRA, A.S. **Supervisão e Sucesso do desempenho do aluno no estágio**, 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm>. Acesso em 09 nov. 2012.

FREIRE, Paulo. **Das relações entre a educadora e os educandos**. São Paulo: Olho d'água, 1991.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Fac símile digitalizado (Manuscritos). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.

FULLAN, M. (1991). **The New Meaning of Educational Change**. Toronto: Teachers College Press.

_____, M. (1993). **Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform**. London: Falmer Press.

GALEFFI, D. A. (2003). **Teorias de aprendizagem de segunda língua**. Adap.: CASIMIRO, E. R. (2019). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13424/13424_4.PDF> Acesso em: 21 jul. 2019.

GARCEZ, P. M. 2008. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. MASELLO (org.), **Português língua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai. Montevideu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica**.

GARCÍA, C. M. **Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: CIDE, 1991.

_____. **Formação de professores - Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GLABER, Louise. **Escola Normal**. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/315-escola-normal>> Acesso em: 27 nov. 2019

GHIRALDELLI, P. J. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2. ed. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor), 1994.

GRÉGIS, R. A. **A importância dos estudos sobre a gramática universal nas pesquisas em aquisição de segunda língua**. Salvador, 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/16052>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

HITOTUZI, Nilton Varela. **Drama – Processo: Motivação para aprendizagem de Língua Estrangeira na zona rural do interior do Estado do Amazonas**. In: Revista eletrônica Aboré, Manaus, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.uea.edu.br/old/aboré/artigos/artigos_3/Nilton%20Varela%20Hitotuzi.pdf>. Acesso em 11 jun. 2014.

JARDILINO, J.R.L. **Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e Pibid**. Educação, v. 39, no. 21. Santa Maria: 2014.

KLEIN, E. & MARTOHARDJONO, G. Investigating second language grammars: Some conceptual and methodological issues in generative SLA research. In: KLEIN, E. & MARTOHARDJONO, G. (Eds.) **The development of second language grammars: A generative approach**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

KRASHEN, S. D. **Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.

_____, S. D. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman, 1985

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

_____. **Toward a postmethod pedagogy**. In: TESOL Quarterly 35, p. 537-60, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**, tradução H. Monteiro e F. Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEONTIÉV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In Bohn, H.I.; Vandresen, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

_____, V. J. Prefácio. In: SILVA, Kleber Aparecido da/ MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana/ PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (Orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford, 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 1986.

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior no Brasil nos anos 90**. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006> Acesso em: 03 out. 2019.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. Acta Cir. Bras. vol.17 suppl.3 São Paulo 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001> Acesso em 13 Jan. 2020.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal - Paradoxo do Iluminismo**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. p.12-14.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete método lancasteriano**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/metodo-lancasteriano/>>. Acesso em: 19 de jul. 2019.

MÉTODOS e abordagens do ensino de línguas. Portal Educação. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/metodos-e-abordagens-do-ensino-de-linguas/17926>> acesso em: 24 mar. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo. Hucitec, 1993.

MOITA LOPES. L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ação no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____, L.P. (Org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MORA, Manuel Mauro Mateus. 2011. **Sociologia da educação: reprodução cultural**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/sociologia-da-educacao-reproducao-cultural/71982%2025-05-19.>> Acesso em: 25 mai. 2019.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm#_ftn1> Acesso em: 16 out. 2019.

NIEITZEL. A. A., FERREIRA V. S. e COSTA D. **Os impactos do Pibid na Licenciatura e Educação Básica**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, vol. 18, n. especial , 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2062/pdf_191>. Acesso em: 18 Set. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. p. 15-33 Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____, A. (Org.). **Profissão professor**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 1992.

O GERATIVISMO: a faculdade da linguagem. Almanaque literário. Disponível em: <<https://mosqueteirasliterarias.comunidades.net/o-gerativismo-a-faculdade-da-linguagem>> Acesso em: 24 jul. 2019.

PADUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PASCARELLA, E. T., & TERENCEZINI, E. T. (2005). **How college affects students: A third decade of research**. (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.

PENFIELD, W. e ROBERTS, L. **Speech and brain mechanisms**. Princeton: Princeton University Press, 1959.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educ. Soc. v. 20 n.68, Campinas, dezembro/1999.

PÉREZ-GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo*. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. p. 93-113 Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____, A. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo**. V Simpósio Paulista de Educação Física. Motriz – volume 3, número 1, junho/1997.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. ed.2 São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Editora Cortez, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____, K. **The concept of ‘World English’ and its implications for ELT**. In: ELT Journal. Oxford University Press. Vol. 58/2, 2004.

RIBEIRO, Darcy. (1986). **Universidade Para Quê?** Brasília, Editora da Universidade de Brasília.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge Language Teaching Library. Second Edition. Cambridge University Press, 2004.

_____, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. New York: Cambridge University Press, 2006.

ROGERS, D. I. and BABINSKI, L. M. 2002. **From isolation to conversation: supporting New Teachers' Development**. (SUNY series, teacher preparation and development).

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978.

ROMERO, Tania Regina de S.; "Pibid: prós, contras e (e)feitos", p. 57 -76. In: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

SALDAÑA, Paulo. **Quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>> Acesso em: 27 mar. 2020

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)**. Trabalho realizado com apoio do CNPq. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, 2004.

_____, D. **Escola e democracia**. 4^a. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

_____, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

_____, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **Por que é tão difícil construir teoria crítica?** Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 54, p. 197-215, 1999.

_____, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. In: Estudos Avançados, v. 2, n. 2, São Paulo May/Aug. 1988. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

SCARPA, Ester Mirian: Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. pág. 203-232.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida (UEM/UENP). **Linguagem em (Re)vista**, vol. 11, n. 22. Niterói, jul./dez. 2016 Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/22/05.pdf> Acesso em: 12 jun. 2020.

SIQUEIRA, D. S. P. Interculturalidade na aula de língua inglesa da escola pública: possibilidades e desafios. In: CAMARGO, Flávio Pereira; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso e FONSECA, Vilma Nunes da Silva (Orgs.). **Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

SILVA, João Carlos da. **História da Educação: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova**. Agosto de 2007, UNIOESTE, Campos Cascavel.

SILVA, Kleber Aparecido da/ MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana/ PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (Orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. A questão docente nas políticas públicas. In: Cunha, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, Maurício Alves. **Geotecnologia aplicada ao ordenamento territorial do município de Porto Nacional, Tocantins**. Uberlândia, MG, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15978/1/GeotecnologiaAplicadaOrdenamento.pdf>> Acesso em: 06 jan. 2020.

SKINNER, B. F. (1957) **Verbal Behavior**. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation.

SOBRE o teste toefl ibt. ETS. Toefl. Disponível em: <<https://www.ets.org/pt/toefl/ibt/about.>> Acesso em: 24 mar. 2020.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
SPOLSKY, Bernard. **Conditions for second language learning: introduction to a general theory**. Oxford: Oxford, 1989.

SOUZA, Neila Nunes/ SILVA, Maurício Alves/ LUDWIG, Carlos Roberto. **Da Universidade Estadual do Tocantins - Unitins a Universidade Federal do Tocantins - UFT, reminiscências do campus de Arraias**. Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 9 – 2018.

_____, Neila Nunes/SANTOS, Jocyléia Santana dos/ NASCIMENTO, Elzimar Pereira do. **Docentes: história de reminiscências**. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.10-2019.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. In: Revista Brasileira de Educação nº 14. São Paulo: USP, 2000.

_____, Leonor Maria. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: Anais da 18ª Anped, 1995.

TOCANTINS-TO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras. Habilitação em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas**. Universidade Federal do Tocantins/Porto Nacional. 2009.

_____, U. F. do. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/graduacao/cursos>> Acesso em 13 Jan. 2020.

_____, U. F. do. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/19881-uft-oferece-curso-gratuito-de-ingles-em-porto-nacional>> Acesso em: 26 mar. 2020.

VARGHESE M. M. *et al.* **Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond**. Journal of Language Identity & Education. Lawrence Erlbaum Associate, 2005.

VASCONCELOS, E. D. de. **Filogética e Ontogenética em Vygotsky**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/5386893>. Acesso em 22 nov. 2019

VERGARA, Mairo. **Input: a chave para o aprendizado do inglês**. Disponível em: <https://www.mairovergara.com/input-a-chave-para-o-aprendizado-do-ingles/> Acesso em: 21 nov. 2019

VERTOVEC, Steven. **Super-diversity and its implications**. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>. Acesso em: 12 jun. 2020.

VIAN JR, O. A língua inglesa e seu papel na formação do cidadão global. In: CAMARGO, F. P.; VIEIRA, M. M.; FONSECA, V. N. S. (Orgs.) **Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015, p.54.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932**. Bragança Paulista, EdUSF, 2002.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011 Acesso em: 22 nov. 2019

ZEICHNER, K. **Alternative paradigms for teacher education**. *Journal of Teacher Education*, v. 34, p. 3-9, 1983.

_____. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90**. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: O MUNDO VIVIDO NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA**, sob a responsabilidade da pesquisadora Evilmara Resende Casimiro, a qual pretende analisar como está sendo a aplicabilidade da teoria na prática docente de professores de língua inglesa numa instituição pública de ensino. A escolha da temática justifica-se, pois, é necessária a formação perspicaz e perene dos docentes nessa área, sendo importante para contribuir para a formação de professores de língua inglesa.

Neste convite, quero esclarecer que sua participação é voluntária. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo. Se resolver retornar à pesquisa, também poderá fazer parte do grupo de informantes do meu estudo novamente sem nenhum problema. Ressalto também, que as atividades desenvolvidas na pesquisa serão todas por meio da escrita. Se você aceitar participar, contribuirá para a melhoria do ensino na esfera acadêmica, visto que se espera que haja apropriação de alguns conceitos científicos que sustentam o ensino e a aprendizagem e as reflexões da prática pedagógica. Como benefícios, esta pesquisa poderá trazer as concepções do que está dando certo na formação de professores de língua inglesa e o que necessita melhorar.

Porém, as situações de riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem ser: considerar invasivo algum questionamento feito pelo pesquisador, ou até mesmo, sentir-se constrangido em relação ao ambiente e/ou a presença do pesquisador, não aceitar responder alguma pergunta que compõe o questionário elaborado pelo pesquisador, possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser

humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente. Para minimizar os possíveis incômodos, o pesquisador após a explicação acerca de suas importantes participações e contribuições para a pesquisa, poderá se retirar do ambiente em que os participantes estejam e/ou para que eles possam responder e colocar o questionário proposto embaixo da carteira. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador.

Na presente pesquisa, o foco será a formação inicial do professor de LI, a partir do estágio supervisionado, assim como também, as representações do professor supervisor e de futuros professores do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. Essa instituição oferece cursos de Graduação em Licenciatura e Bacharelado.

Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização de acordo ao que for estipulado judicialmente. Após consentir a participação, se você vier a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Com esta participação, os participantes não terão nenhuma despesa e também não receberão nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos participantes não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador tomará a responsabilidade para si acerca do resultado da pesquisa, tendo que sofrer as consequências para supostos problemas em torno dos resultados para este trabalho. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Evilmara Resende Casimiro no endereço no Programa de Pós-Graduação em Letras, no endereço Jardim dos Ipês, Rua 03, Quadra 17, S/N, Cep: 77.500-000 – Porto Nacional-TO, ou pelo telefone (63) 98414 – 2582. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo

executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 as 17 horas e quarta e quinta das 9 as 12 horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

_____ (local) _____, _____ (dia) _____, de _____ (mês) _____ de _____ (ano) _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR FORMADOR

ORIENTADORA: Prof. Dra. Neila Nunes de Souza

MESTRANDA: Evilmara Resende Casimiro

DATA: ____/____/____

I IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome:

Idade:

Formação:

Motivos pelo curso e profissão:

II QUESTÕES

- 1) Como foi sua formação? Diga-me seu percurso formativo.
- 2) E como professor? Relate-me sua trajetória.
- 3) Desta turma que está se formando, desde quando foram seus alunos? Se já tem algum tempo, houve alguma mudança durante esse período em que era professor deles?
- 4) Qual é sua metodologia de ensino e que abordagens você utiliza? Tradicional, Comunicativa/sociointeracionista? (Direta – contato direto com a língua com exclusão da materna; audiolingual – audição e fala)
- 5) Você consegue me falar qual é a melhor maneira de ensinar?
- 6) Na sua visão, que tipo de professor a universidade está formando?
- 7) O que você me fala sobre a formação desta turma?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM ALUNOS EM FORMAÇÃO

ORIENTADORA: Prof. Dra. Neila Nunes de Souza

MESTRANDA: Evilmara Resende Casimiro

DATA: ____/____/____

I IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome:

Idade:

Formação:

Motivos pelo curso:

II QUESTÕES

- 1) O seu objetivo quando entrou no curso de Letras, já era lecionar, ou não?
- 2) Você já frequentou algum curso de inglês?
- 3) O estágio supervisionado lhe ajudou com relação à prática pedagógica?
- 4) A Universidade formou-te com pensamentos de teóricos variados. Isso contribuiu com a sua prática?
- 5) Durante o curso você participou de algum programa a exemplo do Pibid. Se sim, qual a sua visão sobre o programa e a contribuição para sua formação.
- 6) Você se considera preparado para lecionar inglês?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS DE
ESCOLAS PÚBLICAS

ORIENTADORA: Prof. Dra. Neila Nunes de Souza

MESTRANDA: Evilmara Resende Casimiro

DATA: ____/____/____

I IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome:

Idade:

Formação:

Motivos pelo curso e profissão:

II QUESTÕES

- 1) Relate-me sua experiência profissional.
- 2) Sobre o tempo das aulas, você considera um tempo hábil para as aulas de língua inglesa?
- 3) A Universidade formou-te com pensamentos de teóricos variados. Isso contribuiu com a sua prática?
- 4) Como é o seu relacionamento com os outros professores de linguagens?