

MICHELLE DE SOUSA BAHURY

**PERCEPÇÕES DE DISCENTES E DOCENTES DO
CURSO DE LETRAS COM HABILITAÇÃO EM
LÍNGUA INGLESA EM RELAÇÃO À AQUISIÇÃO DE
CONHECIMENTOS REFERENTES ÀS SUAS
QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS**

**Orientadora: Prof.^a Doutora Thelma Helena Costa Chahini
Coorientador: Prof. Doutor Óscar de Sousa**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2015**

MICHELLE DE SOUSA BAHURY

**PERCEPÇÕES DE DISCENTES E DOCENTES DO
CURSO DE LETRAS COM HABILITAÇÃO EM
LÍNGUA INGLESA EM RELAÇÃO À AQUISIÇÃO DE
CONHECIMENTOS REFERENTES ÀS SUAS
QUALIFICAÇÕES PROFISSIONAIS**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 28 de julho de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 305/2015, de 27 de julho de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof.^a Doutora Maria do Carmo Clímaco - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Vogais:

Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Prof.^a Doutora Thelma Helena Costa Chahini - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa
2015

Michelle de Sousa Bahury

Percepções de discentes e docentes do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais

“Sei que meu trabalho é uma gota no oceano,

Mas sem ele, o oceano seria menor”.

(Madre Teresa de Calcutá)

Michelle de Sousa Bahury

Percepções de discentes e docentes do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais

À Deus e aos meus pais.

Agradecimentos

À Deus, por ser a força maior que guia os meus passos.

Aos meus pais, Conceição e Manoel Bahury, que sempre entenderam que a educação tinha o papel de transformar as pessoas.

Às minhas irmãs Emmanuelle e Danielle Bahury, por estarem presentes na vida sempre apoiando minhas decisões.

Aos meus padrinhos Nancy Bahury e Severino da Silva, por serem corresponsáveis pela minha educação.

À minha tia Maria do Espírito Santo, por ser torcedora e incentivadora de cada passo de dado.

Ao meu namorado Guilherme Linhares, por ser exemplo de companheirismo e força e superação, mesmo em momentos conturbados.

À minha querida orientadora Dra. Thelma Chahini, por ter acreditado em meu trabalho e demonstrado sabedoria espiritual e profissional para orientar algumas de minhas decisões acadêmicas.

Ao meu coorientador Dr. Óscar de Sousa, por ter apoiado a proposta de minha pesquisa e ter sugerido de modo norteador essa dissertação.

À amiga Dra. Naiara Sales, por ter sido exemplo de trabalho e motivação para meu ingresso em um mestrado acadêmico.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT, por ter oportunizado a mim um mestrado de qualidade mediado por professores responsáveis e motivadores pela busca de conhecimento científico.

Resumo

A ideia de sentir-se compelido para falar inglês advém, também, da adoção do estar preparado para mudanças frequentes, sejam de ordem econômica, social e/ou cultural. Viver em um mundo globalizado é assumir riscos e juntar o máximo de informações para manter-se vivo nele. Enquanto tivermos a hegemonia da economia norte americana, teremos além de um idioma a ser dominado, mas também um conjunto de discursos que promovem os ideais ocidentais. Para formar docentes mais competentes, aliando uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a profissionalização do professor. O presente estudo teve por objetivo investigar as percepções dos discentes e docentes do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal do Maranhão - UFMA em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais. Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva. No total, participaram 17 sujeitos. Sendo 16 alunos, e 13 pertencentes ao sexo feminino e 03 ao sexo masculino. A única professora investigada era do sexo feminino. Os instrumentos de coleta de dados compreenderam entrevistas semiestruturadas, realizadas através de um roteiro contendo 15 perguntas cada. Os resultados demonstram que a maioria dos alunos (88,24%) escolheu o Curso por afinidade com a área, bem como reconheceu a importância do Inglês como Língua universal e por acreditar que o referido Curso os possibilitaria o aprendizado da Língua Inglesa de maneira eficaz e, conseqüentemente, seus ingressos no mercado de trabalho como professores de idiomas. A maioria dos alunos se sente insatisfeita devido à pouca valorização de aulas em língua estrangeira, carência de professores com formação adequada, bem como as aulas de inglês ficarem em segundo plano no Curso, o que contribui para uma precária qualificação profissional, visto que esses não apresentam competência linguística em ler, ouvir, falar e escrever na referida língua estrangeira. Os alunos estão se graduando sem dominar o idioma, e os que possuem fluência dizem que não aprenderam com as aulas recebidas na Universidade.

Palavras-chave: Língua inglesa. Qualificação profissional. Percepções discentes e docentes.

Abstract

The idea of feeling compelled to speak the English language comes from the adoption of being prepared to either frequent changes related to economic issues or social and/or cultural ones. Living in a globalized world is taking risks and gathering the maximum of information to keep oneself alive in it. While the North American hegemony remains in top position, we will have a reunion of discourses that promote the occidental ideas. In order to prepare more competent teachers, associating to a reflexive attitude and a strong critical implication to the society development, it is necessary to develop the teacher professionalization. The present study aimed to investigate the students and professors' perceptions of the Language Arts Course at the Federal University of Maranhão (UFMA) in relation to the knowledge acquisition referring to the students' professional qualifications. There were applied explorative and descriptive researches. In total, there were 17 investigated subjects. From the number, 16 were students, in which 13 from the female sex and 3 from the male sex. The unique professor was a female subject. The collecting instruments were semistructured interviews that were applied throughout a guide containing 15 questions each. The results pointed out that most students (88,24%) had chosen the Language Arts Course due to their affinity with this area, recognition of the importance of English as a universal language and because believed that the cited Course could offer them an efficient teaching of the English language and, consequently, their insertion in the labor Market as language teachers. The major part of the students feel unsatisfied due to little appreciation of classes in English, lack of professors with adequate preparation as well as the fact that the English classes are in low priority during the Course, what contributes to a precarious teacher development, once they do not master linguistics competences such as reading, listening, speaking and writing in the foreign language. The students are graduating themselves without mastering the language. In addition, those who master it state that they did not learn what they know during their classes at the University.

Keywords: The English language. Professional qualification. Students and professors' perceptions.

Siglas

CCH	Centro de Ciências Humanas
CES	Câmara de Educação Superior
CLC	Centro de Língua e Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLUN	Colégio Universitário da UFMA
DELER	Departamento de Letras
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político e Pedagógico
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

Índice Geral

Introdução	13
Capítulo I - O Ensino De Língua Inglesa e a Formação de	
Professores	18
1.1 Língua inglesa no mundo globalizado	19
1.2 Noções de competência pedagógica	21
2.2.1 Distinção entre saberes e competências	25
2.2.2 Distinção entre habilidades e competências	27
1.3 Noções de competência linguística	27
1.3.1 A Educação Linguística do professor de inglês	29
Capítulo II – O Curso de Letras em Foco	32
2.1 Universidade e currículo	33
2.2. Um pouco de história: o Curso de Letras da UFMA	37
2.3 O Projeto Político e Pedagógico	38
2.4 Práticas pedagógicas	40
2.4.1 Núcleo de fundamentação de formação básica	42
2.4.2 Núcleo de Fundamentação de Formação Específica	43
2.4.3 Núcleo de Fundamentação de Formação Profissional: formação pedagógica	45
2.4.3.1 Atividades complementares	46
Capítulo III - Design Metodológico	50
3.1 Metodologia	51
3.2 Objetivos	52
3.2.1 Objetivo Geral	52
3.2.2 Objetivos Específicos	52
3.3 Lócus de investigação	52
3.4 Sujeitos da pesquisa	53
3.5 Instrumentos de coleta de dados	54
3.6 Coleta de dados	55
3.7 Análise de dados	56
Capítulo IV – Resultados e Discussão	57

Conclusão	105
Referências Bibliográficas	109
Índice Remissivo Onomástico	115
Apêndices	I
Anexos	VI

Índice de Quadros

Quadro 1 - Atividades complementares: integração ensino, pesquisa e extensão	48
Quadro 2 - Participantes envolvidos na fase da coleta de dados	54

Índice de Gráficos

Gráfico 1	-	Motivação para ter feito a escolha pelo Curso de Letras	59
Gráfico 2	-	Motivação para ter escolhido a habilitação em língua Inglesa	62
Gráfico 3	-	Nível de conhecimento de língua inglesa antes de ingressar no Curso de Letras	64
Gráfico 4	-	Motivos para os alunos não terem melhorado sua competência linguística	68
Gráfico 5	-	A quantidade de disciplinas específicas de língua inglesa é suficiente para que o professor seja inserido no mercado de trabalho?	73
Gráfico 6	-	A disciplina que mais contribuiu com a formação docente dos licenciandos	76
Gráfico 7	-	A disciplina que foi menos proveitosa para formação docente dos licenciandos	78
Gráfico 8	-	Relação entre ensino, pesquisa e extensão no Curso de Letras	81
Gráfico 9	-	As práticas pedagógicas auxiliaram no estágio supervisionado?	84
Gráfico 10	-	Encontrou dificuldade no estágio supervisionado?	89
Gráfico 11	-	As aulas ministradas no estágio supervisionado corresponderam às suas expectativas?	92
Gráfico 12	-	Sugestões de melhorias para o Curso de Letras	95
Gráfico 13	-	Perfil do professor de inglês exigido pelo mercado de trabalho	100
Gráfico 14	-	Visão do mercado de trabalho em relação ao professor preparado pela UFMA	102

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Núcleo de fundamentação de formação básica	44
Tabela 2 - Núcleo de fundamentação de formação profissional: formação específica	45
Tabela 3 - Núcleo de Fundamentação de Formação Profissional: formação pedagógica	47

Introdução

Nos últimos anos têm-se multiplicado reflexões e estudos acerca da formação de professores, tanto no tocante à formação inicial, ao longo das licenciaturas, quanto à continuada, que diz respeito aos professores que já compõem o magistério.

Discussões acerca da formação docente têm-se feito presentes diante da sociedade atual para a qual, em tese, deveria estar direcionada, assim como as requisições da Lei de Diretrizes e Bases, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio que suscitam questionamentos sobre como essa formação tem sido gerida nas mais diversas instituições formadoras. Logo, pesquisas feitas por diferentes estudiosos e levantadas pela pesquisadora deste estudo (Almeida Filho, 1998; Lopes, 1999; Vieira-Abrahão, 2001; Celani, 2003) assinalam que essa formação possui restrições de ordem teórico-metodológica que merecem ser debatidas e ponderadas.

No entanto, das discussões amplamente realizadas não têm surgido ou mesmo sido desenvolvidas propostas tangíveis que ultrapassem a linha do abstrato e que alcançassem o lado prático da realidade acadêmica. Fica então a impressão de que muito se tem teorizado, mas há pouca aplicação em campo dessas teorias para dar melhores condições à realidade educacional superior que se faz presente, resultando em um processo que parece estar longe de acabar.

Por conseguinte, a realidade encontrada pelos alunos do Curso de Letras com habilitação em língua inglesa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) torna-se integrante desse acontecimento, pois os mesmos apontaram o currículo como um item que não favorece vias de proporcionar um ensino de língua inglesa que perpassasse por conteúdos, que deem condições para que se sintam preparados para o mercado de trabalho docente e tenham domínio de lecionar a disciplina em que serão habilitados. Para comprovar este cenário, instituições empregadoras de profissionais de língua estrangeira exigem conhecimento de Linguística Aplicada ao ensino de língua inglesa, conhecimento este que geralmente pode ser obtido em cursos de especialização *latu sensu* pelo fato de o currículo das academias públicas do Maranhão não contemplarem este conteúdo.

A inquietação motivadora para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se a partir da experiência desta autora enquanto aluna do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, professora substituta da UFMA e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e

de cursos de pós-graduação de Linguística Aplicada. Referindo-se ao primeiro aspecto, é interessante frisar que antes de ingressar no curso de graduação, a mesma já tinha experiência como docente em cursos de idiomas e escolas regulares há três anos, o que muito a auxiliou durante as disciplinas pedagógicas e linguísticas que exigiam certo amadurecimento profissional. Mas era notória a defasagem do currículo adotado pela instituição de ensino em relação às necessidades do mercado de trabalho docente, pois ambos apresentavam dinâmicas opostas. Essencialmente as disciplinas específicas de língua estrangeira não eram adequadas às reais expectativas dos alunos de aprender inglês na academia. Além disso, disciplinas como Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira não estavam elencadas ao currículo do profissional que sairia habilitado para não apenas saber sobre a língua inglesa, mas também para usá-la mediante seus conhecimentos linguísticos.

O segundo aspecto de sua experiência foi crucial para vislumbrar que o problema sentido enquanto discente não era exclusivo de uma instituição de ensino superior, mas sim uma realidade que era compartilhada por aqueles que foram pupilos da autora. Mais além, em cursos de pós-graduação nos quais ministrou disciplinas pertencentes à área de estudo de Linguística Aplicada, conhecimento esse que obteve via esforço próprio, pôde também perceber que os alunos recém-saídos da graduação continuavam não se sentindo aptos a carregar consigo um diploma que lhes conferiam grau para ministrar disciplinas que ainda não conheciam como deveriam.

Sabendo-se que a qualidade de educação que se fornece na academia está diretamente ligada ao tipo de imagem que o aluno irá (des)construir sobre seu curso, a discussão que se faz presente entre os graduandos aborda a qualidade da formação acadêmica, como essa implicará no preparo profissional docente e como professor de línguas. Assim, são frequentes indagações como: a motivação para ingressar no curso de Letras manteve-se constante ao longo do Curso? O Programa de disciplinas do Curso atende às competências necessárias ao profissional de língua estrangeira?

Seria um grande engano acreditar que um profissional sairá de fato preparado de um curso de graduação. Na verdade, sua história enquanto profissional crítico, confiante e competente se dará depois da universidade. Logo, a ele deverá ser ofertada a qualidade necessária para que possa trilhar seu caminho. É necessário um trabalho de muitos anos e por isso difícil, pois um professor deveria ser formado não apenas para lidar com o mundo de hoje, mas também para com o de amanhã. Entretanto prever o futuro é algo que não nos cabe.

Assim, com o intuito de conhecer o perfil de professor de língua inglesa que chega ao mercado de trabalho docente, adotamos um olhar analítico sobre o que o Plano Político Pedagógico (PPP) do Curso de Letras Português / Inglês da UFMA propõe e colhemos opiniões de alunos do 9º período do referido curso e de sua professora de Estágio Supervisionado, procurando averiguar quais objetivos foram alcançados durante o processo formativo frente às competências que lhes serão demandadas pelo mercado de trabalho docente.

Para dar conta do referido estudo, elegemos como objetivo geral investigar as percepções dos alunos e da professora de estágio do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da UFMA em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais.

Diante da meta principal citada, tornou-se necessário elencar algumas etapas a serem operacionalizadas até o seu alcance. Portanto, a análise do currículo do Curso de Letras da UFMA e a adequação dos conteúdos ministrados de língua inglesa perante as exigências do mercado de trabalho docente, foi fase primordial para compreender o cenário estudantil de língua inglesa da referida Universidade e o que se espera fora dela. Consequentemente, propusemo-nos a entender as principais dificuldades encontradas pelos alunos na busca de obtenção de maior conhecimento de Linguística Aplicada em língua inglesa em favor de uma autoimagem positiva enquanto professores de línguas a fim de que possam se sentir aptos a dar a contrapartida que o mercado de trabalho exige. E, por fim, uma etapa crucial para vislumbrar os anseios dos atores pertencentes à realidade estudada, será o confronto das opiniões dos alunos do curso de Letras da UFMA com as de sua professora de Estágio Supervisionado, a partir dos resultados coletados durante a pesquisa acerca da viabilização de um currículo que oportunize melhor formação profissional.

A pesquisa desenvolvida está dividida em capítulos assim denominados: o ensino de língua inglesa e a formação de professores; o Curso de Letras em foco; o design metodológico; resultados e discussões; considerações finais e, por fim, as referências que nortearam este trabalho.

Inicialmente nos preocupamos em ressaltar a importância da língua inglesa no contexto atual, o da globalização. Para entender os fenômenos subjacentes a este processo, utilizamos as ideias de Robbins (1981) e Grigoletto (2013) sobre “transnacionalização” e “desterritorialização”, respectivamente, da língua e de nossa cultura. O estatuto enquanto língua global explicado por Crystal (2003), direcionou à opinião de Magalhães Junior (2007)

sobre a visão burguesa do que é aprender língua inglesa de qualidade no Brasil segundo a leis invisíveis que regulamentam o que deve ser feito ou até mesmo estudado (Bourdieu, 2004). Passado a primeira parte, foi imprescindível, na segunda subdivisão deste capítulo, discorrer sobre o ensino dessa língua estrangeira, e, antes de tudo, pontuar algumas noções acerca de competência pedagógica e seus desdobramentos em outras subdivisões que tratarão sobre a distinção entre saberes e competências e habilidades de competências, nesta ordem. Para tal, nos debruçamos sobre os estudos de Perrenoud (1999) e Rios (2001), que não definem o termo, mas mostram o que não se inclui no que chamamos de competência pedagógica. Em seguida, sobre a noção de competência comunicativa, em uma seção à parte, brevemente, faremos uma retrospectiva das ideias teóricas de linguistas como Hymes (1979), que foi o pesquisador a incorporar a dimensão social da língua em seus estudos; Widdowson citado por Spada (2004), que via o professor como um mediador no processo de ensino e aprendizagem dessa língua, e Chomsky (1977), que entende competência linguística como a capacidade de estar sempre inventando novas possibilidades de comunicações linguísticas. Essa rápida contextualização será feita para mostrar que a formação do professor é composta pelo lado teórico e prático e que entender essa realidade é assumir que sua educação linguística deve ser na academia e de qualidade (Celani, 2010), mas que, de acordo com Leffa (2001), a citada preparação ainda apresenta lacunas a serem preenchidas. Um dos obstáculos desse processo é a resistência dos que ainda negam a hegemonia da língua inglesa e causam conflitos no entendimento entre treinamento e formação, e, sobretudo como o produto dessas categorias poderá se consolidar no mercado de trabalho.

Logo, entender como se tem dado o processo de formação de professores de inglês que provavelmente chegarão ao mundo do trabalho, fez-nos refletir sobre o currículo que tem plasmado os ideais da universidade e o do próprio mercado de trabalho docente, aceitando a noção de currículo oculto de Gonçalves (1994), Sacristán (2000) e Giddens (2002) que complementam a visão de um todo científico que não se apoia apenas na alteração curricular defendida por Cunha (2003), mas também no equilíbrio de forças dos objetivos de formação desse profissional, pelo contexto em voga, o qual promove a sensação de que o tempo é líquido (Bauman, 2001). Explicitamos ainda neste capítulo, o histórico do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacanga e a estrutura de seu atual projeto político pedagógico na tentativa de verificar se os objetivos listados neste último se fundem com o que é oferecido aos alunos e com o que pensam acerca do espaço docente que poderão ocupar.

O terceiro capítulo trará a explicitação do caminho metodológico que trilhamos com o intuito de responder às questões levantadas na pesquisa. Para tal, definimos nossa pesquisa enquanto descritivo-exploratória segundo Minayo (1993). Tratamos do que era senso comum e travestismos de ciência conforme Siqueira, Karlmeier-Mertens, Fumanga e Benevento (2007), quando lançamos nossos instrumentos de coleta de dados: as pesquisas bibliográficas e as entrevistas semiestruturadas, por acreditar que assim iríamos alcançar os limites de nossa pesquisa sem desviar das condições de contexto impostas de acordo com André (1995). Assim pudemos organizar nossos achados em uma materialidade para a posterior discussão.

O capítulo seguinte só foi possível perante a metodologia aplicada e definida anteriormente para que conclusões sobre a formação do professor de inglês fossem captadas como uma preparação ainda carente de aprofundamento metodológico nas disciplinas de língua inglesa e pouca exposição à língua, poucas horas alocadas à profissionalização docente, não reconhecimento do local de estágio como um campo de trabalho favorável ao seu crescimento profissional e a pouca projeção de seu ofício docente no mercado de trabalho.

Adiante, no quinto capítulo, são feitas as considerações finais em torno da discussão que revela o entendimento da autora diante dos dados encontrados e de seu desejo de continuar fomentando a área com pesquisas futuras. Por fim, seguem as referências que guiaram o aporte desse estudo e emolduraram os resultados encontrados.

Pelo fato de haver referências relativamente frequentes a expressões específicas adotaremos as siglas tanto no texto como nas notas para: Língua inglesa (LI), Língua estrangeira (LE), Projeto Político e Pedagógico (PPP) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Capítulo I - O Ensino De Língua Inglesa e a Formação de Professores

O ensino de uma língua estrangeira, como o inglês, deve ser mediado por profissionais com formação na área. E por isso, discutiremos nesse capítulo alguns conceitos sobre competências pedagógica e comunicativa que são inerentes à prática docente assim como a educação linguística que o profissional de Letras tem tido ao longo dos anos de preparação universitária.

1.1 Língua inglesa no mundo globalizado

Já houve o tempo em que o mundo falou Latim e depois francês. Todavia, o uso dessas línguas, era feito primordialmente para demarcar o nível social e cultural daquele que articulava perante aquele que ouvia. Diferentemente do que vem acontecendo com o Inglês, cuja necessidade de uso vai além das esferas citadas.

Pudemos acompanhar também que depois da chegada da língua inglesa, o ritmo da abertura das fronteiras foi mais acelerado que em qualquer outra época. Enquanto esperávamos as informações chegarem através de meios de transporte para serem entregues por longos dias, dependíamos de “lápiz” e “papel” ou até mesmo utilizávamos o face a face para expressar um ponto de vista, lidávamos com as distâncias com menos ansiedade que hoje. A chegada de uma língua franca encurtou o espaço entre os homens possibilitando contato de todos com todos em tempo real. Diante dessa realidade, dominar a língua da comunicação tornou-se urgente, mesmo para França que ainda guarda questões imperialistas e históricas. Deveras, depois da Segunda Guerra Mundial, Os Estados Unidos possuíam melhor infraestrutura educacional e tecnológica para que a ciência tivesse melhores condições de ancorar a pesquisa.

Viver em um mundo globalizado significa dizer que os povos estão se relacionando de uma forma cada vez mais próxima e, para isso, necessitam de uma língua que seja comum a todos para fins de desenvolvimento econômico, político e cultural. Temos percebido a redução de fronteiras, tempo e espaço, porque a tecnologia pode proporcionar conhecimento de mundo sem que as pessoas estejam presentes fisicamente em outro tempo ou espaço. Assim, o intercâmbio de informações propicia a disseminação de um conhecimento mais democrático, pois se torna acessível a todos.

Segundo Robbins (1981) esse fenômeno chama-se “transnacionalização” de nossa vida cultural e econômica. O que favorece troca de conhecimentos entre povos geograficamente distantes, e ao mesmo tempo próximos pelo fator língua, auxiliado pela

tecnologia. Por outro lado, o fato de reconhecer a importância de se falar uma língua comum, provoca outro fenômeno que é a “desterritorialização” das pessoas que se tornam falantes de uma língua que não é a sua de origem, ou seja, no caso do inglês, o número de falantes não nativos no mundo já supera o de nativos (Grigoletto, 2013).

Com o intuito de vencer principalmente as barreiras econômicas, linguísticas, culturais e tecnológicas, o efeito da globalização tem acelerado o processo de troca de informações por meio de uma língua global. Para Crystal (2003), uma língua só se torna global por uma grande razão: o poderio de seu povo, especialmente político e militar e, atualmente, esta língua tem sido a inglesa.

Sendo assim, um dos resultados do efeito globalizador foi a “obrigação” de dominar a língua inglesa, que passou a fazer parte do currículo escolar para atender a uma exigência atual. Para Magalhães Junior: “confessar desconhecimento de uma língua como o inglês é admitir publicamente uma forma contemporânea de analfabetismo e expor-se a amargura de algumas oportunidades perdidas” (Magalhães Junior, 2007, p.69).

Expressar-se em língua inglesa é fazer parte de um mundo maior, em outras palavras, é ter acesso à educação de qualidade e, conseqüentemente, à chance de obter empregos melhores que podem também traduzir-se em promoção profissional e pecuniária.

Ainda, segundo Magalhães Junior (2007), saber uma língua estrangeira no Brasil se deve mais a status que a erudição. Segundo ele, essa postura está arraigada na herança colonial que aquele país herdou e que o faz atribuir o conhecimento de uma língua estrangeira à vaidade. Em nível mundial, Giddens (2001) aponta para outra consequência da “globalização” que foi o fato de diminuir o perfil elitista de se estudar uma língua estrangeira tão presente no século XIX, pois, graças a esse fenômeno, o mercado foi aberto para materiais de ensino e estudo dessa língua, embora ainda fosse repleto de frases descontextualizadas.

Nunca se precisou tanto negociar com pessoas de idiomas diferentes, assim como viajar e disseminar o uso de idiomas distintos, o que tem provocado a urgência do uso da língua global. Utilizando-se dos conceitos de Bourdieu (2004), essa aceitação da obrigação de ser falante ou pelo menos comunicar-se em língua inglesa desagua em uma “violência simbólica” que se traduz por silenciosamente representar a necessidade que a sociedade impõe que seja resolvida.

Concordamos com Bourdieu (2004) no quesito de que nem parece que é violência, pois não se trata de coerção física, mas de questão econômica principalmente. E, em um mundo cada vez mais capitalista, não se pode esquecer que conforme explicitado

anteriormente, a posição de uma língua como global reflete a posição de seu país diante do mundo dos negócios.

A globalização traduziu-se em uma nova ordem e cedemos a ela para sermos incluídos no mundo atual. Afinal de contas, consumimos esse idioma em grande parte de nossas vidas: na ciência, tecnologia, música, e em muitas outras áreas que surgiram por conta do advento dessa língua. Segundo Ortiz, “A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade. Mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada” (Ortiz, 2006, p.17).

Em outras palavras, inferimos que as ideias do autor condizem com o que o mercado de trabalho tem exigido. Falar inglês é ter mais uma ferramenta para garantir não apenas a inserção nesse espaço como também para sua permanência. O que antes era visto como um diferencial agora é exigência.

A ideia de sentir-se compelido para falar inglês advém também da adoção do estar preparado para mudanças frequentes, sejam de ordem econômica, social e/ou cultural. Viver em tempo globalizado é assumir riscos e juntar o máximo de informações para manter-se vivo nele. Enquanto tivermos a hegemonia da economia norte-americana, teremos além de um idioma a ser dominado, mas também um conjunto de discursos que promovem os ideais ocidentais.

Yano (2009) corrobora à ideia acima quando afirma que quanto mais pessoas precisarem interagir entre si, maior a necessidade de aquisição de língua inglesa. Neste cenário, torna-se necessário que os cursos de formação de professores precisem apresentar uma postura positiva quanto à globalização atrelando o ensino da língua aos seus novos sentidos.

1.2 Noções de competência pedagógica

Atualmente, tem-se falado muito em competências, principalmente na área empresarial, no momento em que o mercado está em expansão e as empresas precisam atuar mais produtivamente no menor prazo de tempo possível e sem muitos gastos. A gestão por competências é uma opção para a formação de equipes de alto desempenho e motivadas em relação a resultados a serem alcançados. Assim, a área educacional tem adquirido essas tendências empresariais apesar de ter gerado muita polêmica acerca do tema.

Não se podem dissociar as competências da relação com a profissão. Para formar docentes mais competentes, aliando uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a profissionalização do professor.

A palavra competência está na moda, porém a ideia ainda não está completamente compreendida. Provavelmente, os docentes desejariam beneficiar-se com um nível de especialização que seja associado à sua profissão, ao prestígio, ao poder e a uma boa remuneração. No entanto, esses docentes hesitam em assumir a parcela de autonomia e responsabilidade que está ligada ao exercício da profissão.

Rios (2002) chama a atenção para o fato de que hoje muito se fala em competência como algo novo, todavia na verdade o termo é antigo, sendo que na atualidade, o que mudou foi a nova forma de empregá-lo. O que importa, segundo a autora, é voltar-se para essa questão com um olhar original e crítico. Ainda segundo o autor, a competência é definida pelo conjunto de propriedades de caráter técnico, estético, ético e político.

Para Rios (2001), a competência se dá numa dupla dimensão: técnica e política. A definição de competência para a autora é saber fazer bem, e se aproxima do conceito apresentado por Mello citado por Rios:

“Por competência profissional estou entendendo várias características que são importantes indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola. [...] Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e de remuneração.” (Rios, 2001, p.46-47).

Para Perrenoud (1999), a noção de competência vai além da aquisição de conhecimentos que, isolados, não são mais suficientes. O objetivo proposto não deve ser limitado à simples transmissão de conteúdo, mas a preparação para a vida em uma sociedade moderna.

Deste modo, é necessário relacionar os conhecimentos com os problemas encontrados, ou seja, a competência tem que estar ligada a uma prática social. De acordo com o mesmo autor, todas as pessoas têm a necessidade de compreender a razão e a forma como as coisas acontecem. Na educação, isso se torna mais evidente, pois todo o dia se

lida com o fracasso. O aprendizado nunca será eficaz para todos os alunos e, por isso, é uma prática complexa.

Temos que levar em conta vários elementos para atingir o sucesso escolar como as estratégias pedagógicas, uma boa comunicação de conteúdos e táticas, a vontade de aprender e a cooperação dos alunos. O caminho para se alcançar as metas citadas deve partir da reflexão do professor. Somente partindo desse princípio e da construção de um hábito – a prática reflexiva – ele será capaz de compreender o que está em jogo e ter controle sobre isso. Compreende-se que, para se designar uma competência, não basta acrescentar a referência de uma ação a um conhecimento qualquer.

A formação profissional, pensada em termos de desenvolvimento de competências, surge nesse quadro de compreensão da complexidade do trabalho pedagógico em sala de aula, do atendimento à diversidade dos alunos, na escola como um todo assim como na universidade e de sua relação com a comunidade à qual ela atende.

Pode-se dizer que uma competência é algo que só existe em contexto, ou seja, algo que existe no momento da ação, não se restringindo a conhecimentos e saberes, e que inclua a capacidade do profissional de agir em determinadas circunstâncias previstas ou não em seu planejamento.

Antes de tudo é necessário entender o porquê de a competência pedagógica ser imprescindível para a prática desse ofício embora não seja nosso objetivo aprofundar discussão sobre esse termo e muito menos defini-lo. Portanto, para Perrenoud (2000), o conceito de competência ainda está sujeito a questionamentos, uma vez que existem vários estudos acerca desse assunto, tanto no mundo do trabalho quanto no da formação profissional. O teórico não chega a definir competência, porém dá uma noção do termo, afastando três noções aceitáveis, mas que não limitam o termo a um campo conceitual fechado. Para o autor:

- a) Pode-se ensinar e avaliar por objetivos sem preocupar-se com a transferência dos conhecimentos, dessa forma, a assimilação de uma competência a um simples objetivo de aprendizado confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos.
- b) Outro significado comum é a oposição existente entre a noção de competência e de desempenho: o desempenho, nada mais é, do que um indicador mais ou

menos confiável de uma competência, ou seja, supõe-se que para um indivíduo desenvolver determinada ação (desempenho), é necessário que o mesmo tenha abstraído uma competência para fazê-lo. Levando-se em consideração o aprendizado de uma língua estrangeira, percebe-se que o aluno só estará apto a desenvolver uma conversa fluida (desempenho linguístico), se o mesmo tiver tido as ferramentas necessárias para alcançar essa competência.

- c) A terceira concepção considera a competência uma potencialidade de qualquer mente humana. Segundo Chomsky (1977), linguista norte-americano, a competência linguística é “uma capacidade de produção infinita”, ou seja, seria essa capacidade de continuamente improvisar e inventar algo novo, sem lançar mão de uma lista preestabelecida. Logo, a competência seria uma característica inerente da espécie humana.

Percebemos que essas competências indicadas fazem vir à tona um assunto primordial a essa discussão: a formação do professor, a qual é de extrema importância para o exercício do ofício, pois o que também é relevante no processo de ensino e aprendizagem é que o professor seja preparado para ministrar não só a disciplina para que será habilitado, assim como saiba estabelecer, de forma organizada, conjunturas de ensino específicas do ensino de língua estrangeira.

Compreendemos, a partir da noção de competência agregada à universidade, que só a formação acadêmica não é mais pressuposto para ingresso, permanência ou ascensão ao mundo do trabalho, dentro dos moldes atuais de empregabilidade. Nesse contexto, a formação inicial de professores de Letras com qualidade é crucial.

Levando-se em consideração os argumentos expostos quanto à importância da formação docente, é que urge ressaltar que estar diante de uma turma é um desafio que deve ser alicerçado em conhecimentos paralelos, conhecimentos esses que se atrelam à didática e ao conhecimento da própria língua a ser ministrada. Sabemos que as ações do professor exigem algum tipo de conhecimento oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada e da pesquisa científica. Quanto mais complexas forem as ações, mais conhecimentos elas exigem. Logo, a busca da construção da competência no professor fundamenta-se na necessidade de se dar, à educação, qualidade, o que exige dele conhecimento, técnica e habilidade para a prática educativa.

1.2.1 Distinção entre saberes e competências

Em relação à perspectiva docente, é necessário distinguir saberes de competências, podendo-se compreender, que saberes nada mais são que um conjunto de conhecimentos, ao passo que competências, segundo Perrenoud e Thurler são consideradas como: “Capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud & Thurler, 2001, p.15).

Assim compreendemos que o “saber” tem origem na experiência, todavia nenhum saber provém apenas da experiência. Nesse sentido, a universidade deve propor ao profissional de Letras conhecimentos que favoreçam a aquisição de competências, que por sua vez, possam ser mobilizados para um ensino de língua inglesa de qualidade. De acordo com Perrenoud e Thurler (2001), podem ser considerados a existência de vários tipos de “saber”:

- a) Senso comum que resulta do processo de socialização;
- b) Saberes subjetivos que resultam da experiência de vida;
- c) Saberes profissionais, que resultam da atuação no mercado de trabalho;
- d) Saber científico: requer formação prévia e longa;

Ao interagirmos com o mundo, adquirimos conhecimentos que parecem ser apenas de um grupo menor como o familiar, embora sejam de fato um sistema de significação de toda uma sociedade, segundo Rodrigues citado por Siqueira et al. (2007). O senso comum por vezes menos acreditado que o conhecimento científico, é muito importante para a orientação dos afazeres do profissional, pois é ele que nos chega primeiro de maneira natural e menos rigorosa. Um professor, antes de decidir sê-lo, sempre ouviu relatos sobre esse ofício, e esses relatos inconscientemente formam a ideia do que é ser professor para aquele que ainda não tem o conhecimento científico sobre discussões aprofundadas em relação à profissão.

A experiência de vida molda a maneira que o profissional tem, não somente sobre a sua profissão, mas de como enxerga o mundo que o rodeia. Assim, suas concepções de ensino são produções subjetivas de experiências que enfrenta, especificamente, na atuação docente. Nesse contexto podemos concluir que o subjetivo de que tratamos implica em uma maneira de se fazer prática docente, ou seja, método. E por isso, Gil diz que “quando alguém tem necessidade de obter determinado conhecimento, dirige sua atenção e energias para leituras, cursos, palestras e outras ações capazes de satisfazer as necessidades” (Gil, 1999, p.60).

De modo similar às experiências de vida, aquelas que são adquiridas no mercado de trabalho também modificam a construção da própria ideia do que é ser professor. Ser docente

antes de ingressar na academia ou ser professor apenas quando se concluí a graduação tem um peso muito forte no tipo de profissional que chega ao mercado de trabalho. É nesse conflito entre o objetivo de formação da academia e a exigência de profissionais da sociedade que a formação de professores repercute e enseja o equilíbrio de interesses pautado no desenvolvimento de docentes bem preparados.

E ao professor que se diz um profissional de verdade e de direito é justo que vislumbre conhecimento científico para que possa refletir constantemente acerca de sua posição na sociedade em que se situa. A ciência está para a profissionalização assim como a formação está para os sujeitos professores. É a partir de suas inquietações que a ciência tomará seu lugar, auxiliando o professor a entender a gênese, o desenvolvimento e possivelmente, o controle daquilo que o incomoda. O processo educativo precisa da pesquisa no que se refere à busca de respostas que tornem o ensino um lugar significativo, e deverá fazer uso de metodologias que norteiam o alcançar das explicações das proposições levantadas pelo professor pesquisador. É o que Siqueira et al. (2007) acredita quando diz que a metodologia “enforma” a pesquisa na tentativa de montar um quebra-cabeças.

De fato, a maioria das competências mobiliza saberes, não podendo desprezar as competências requeridas na vida cotidiana. Os tipos de saber elencados há pouco não são dissociados pelo fato de que a própria função docente se confunde com a vida. Portanto, as fases do amadurecimento do professor serão marcadas pontualmente mais fortemente por um tipo específico de saber dependendo de sua concepção ao longo de seu crescimento profissional.

Logo, a competência é um “saber mobilizar”. As atividades acadêmicas devem permitir a consolidação de noções, porém ainda há grande reclamação daquelas que não trabalham a transferência para a prática pelo fato de parecer não ter relação com os saberes. Assim, no contexto da formação universitária ainda se ouve que muitas noções estudadas permanecem esquecidas porque foram estudadas fora de qualquer contexto prático que pudessem ser traduzidos em aprendizagem significativa. Ou seja, a mera acumulação de saberes não basta.

1.2.2 Distinção entre habilidades e competências

Segundo Perrenoud (1999), habilidades ou hábitos fazem parte da competência. Existe a tentativa de se reservar a noção de competência para as ações que exigem um esforço mínimo. Mas há que se considerar, contudo que, a partir do momento em que o sujeito fizer “o que deve ser feito” sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competência e sim em habilidades ou hábitos.

A competência compreende, portanto, um conjunto de coisas relacionadas a um esquema de funcionamento. Portanto, o esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação que não está limitado a uma repetição idêntica. É por causa desses esquemas que o ser humano é capaz de enfrentar diversas situações rotineiras, permitindo-lhe adaptar sua ação às necessidades de cada uma. Assim, ele inova quando necessário para enfrentar determinada ocasião.

A formação de professores é uma extensão do desenvolvimento humano pois a maneira de compreender e analisar os contextos da prática docente que ao professor são lançadas obriga-o a adaptar os conhecimentos assimilados ao longo da academia em prol de um ensino eficiente. Logo, entendemos que a competência alcança sua máxima eficiência quando é desenvolvida dentro de situações complexas e inéditas, nas quais o sujeito relaciona, pertinentemente, os conhecimentos prévios aos problemas encontrados.

1.3 Noções de competência linguística

O termo competência linguística também conhecido como comunicativa tem recebido diversas tentativas de conceituação, buscando-se, continuamente, um consenso sobre o seu significado e função. Vale ressaltar que esse conceito varia de acordo com os propósitos teóricos da época vigente. Assim sendo, o antropólogo Hymes (1979) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência. Ao acrescentar comunicativo ao termo competência, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Assim, para o teórico não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua, para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba usar as regras do discurso específico na comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir competência se sabe como falar, quando não falar, a quem falar, com quem, onde e de que maneira falar.

Deve-se a Hymes (1979) a ampliação do conceito de competência para incluir a ideia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de competência e desempenho que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky, em 1965, sobre competência linguística. Deste modo, competência significaria conhecimento da língua, isto é, das estruturas e regras, e desempenho o uso real da língua em situações concretas, numa construção marcadamente dicotômica, sem qualquer preocupação com a função social da língua.

Logo, a competência comunicativa necessita ser entendida como um conjunto de habilidades e conhecimentos que os falantes de uma língua possuem e que lhes permitem efetuar a comunicação, podendo fazer uso de tal língua em situações de fala. O que se diz e faz só tem significado dentro de um ambiente de conhecimento cultural e o modo com que se usa a língua está preso a sócio cognição coletiva, por meio da qual se dá sentido à experiência.

Durante a história do ensino de língua inglesa, várias abordagens de ensino foram adotadas, testadas e depois substituídas e/ou aperfeiçoadas. As abordagens tiveram seu espaço de acordo com o momento histórico vivenciado. Não pretendemos enveredar a discussão para esse rumo, contudo é interessante notar que no Brasil, desde os anos 90 a abordagem comunicativa tem sido a escolhida para fazer com que os alunos consigam adquirir a tão falada competência comunicativa. Dentro do que concebemos comunicativo, o domínio de quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) deverá levar o aluno a interagir com o mundo na língua estrangeira estudada (Brown, 2008).

Portanto, ao se tratar da formação do professor de língua estrangeira, faz-se necessário que, além de que tenha conhecimento de didática e competência comunicativa (domínio das quatro habilidades), que coloque em prática esses saberes, aliados a abordagens capazes de atender à atual situação em sala de aula ou mercado de trabalho. Essa preparação deve se dar na academia com o intuito de preparar profissionais para contribuírem no desenvolvimento e aprendizagem de língua estrangeira no que tangem aos aspectos outrora citados. Reforçando essa ideia, Widdowson acredita que:

“O ensino não existe por si só, mas precisa ser mediado pela aprendizagem, ou seja, não há flexibilidade entre as duas ações e o máximo que o ensino pode almejar é o seu papel de facilitador da atividade pedagógica. O ensino e a aprendizagem são termos ou conceitos conversíveis, uma vez que o professor faz algo com o aluno, mas este não terá aprendido coisa alguma até que seja capaz de operar espontaneamente, segundo o seu próprio movimento.” (Widdowson, 1978, p.18-19).

A visão do linguista de que o processo de ensino e aprendizagem realça o fato de que o professor deve ser visto como um facilitador sugere que a academia tem uma responsabilidade muito grande ao formar o profissional que vai assumir seu espaço no

mercado de trabalho. A formação do professor de inglês precisa ser cuidada de modo particular. Ao conceber essa ideia, aceitamos que muitas discussões sobre a necessária formação e a de fato construída ainda não estão niveladas e por isso carecem de melhorias.

1.3.1 A Educação Linguística do professor de inglês

Após as discussões realizadas acerca do efeito globalizador de aprendizagem da língua do país que domina os assuntos econômicos mundiais e do reconhecimento da urgência de obtenção desse conhecimento na disputa do mercado de trabalho atual, assinalemos a relação do contexto profissional ao mercado de trabalho docente.

Parece-nos perfeitamente compreensível a exigência da graduação em Matemática àquele que se candidate a lecionar a referida disciplina em alguma escola, assim como além da graduação e residência em Medicina para os médicos, a especialização em cirurgia ao médico cirurgião que trabalha em um hospital. É assim que o mercado de trabalho funciona. Mas quando se fala em docência, essas regras não são exigidas com o mesmo tom pela sociedade. Para ser professor de Inglês, por vezes, basta vivência comprovada no exterior, boa habilidade de falar o idioma, tempo disponível e em alguns casos, concordar com os maus salários oferecidos. Estariam os pais, alunos, representantes de escolas e/ou cursos descredenciando na importância dos cursos de formação de professores?

O conhecimento que se tem sobre uma determinada língua nem sempre viabilizará um bom ensino da mesma, ou seja, saber falar inglês é diferente de ensinar inglês. Nos cursos de formação, os alunos estudam a língua em profundidade a fim de que possam propiciar aos discentes, maneiras diversas e adequadas de contato e aprendizagem do idioma. Realidades que negligenciam essa preparação, apresentam professores despreparados para ensinar a língua ou ainda com dificuldades de gerenciar situações em sala de aula que apenas os que tiveram educação linguística na academia conseguem. E ainda, escolas especializadas em que há professores que sabem falar o idioma embora faltem a eles a competência pedagógica para ensinar essa língua.

Logo, a situação de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil chega à sociedade com professores despreparados. E em alguns casos, nem deveriam ser chamados como tal. Celani (2001) questiona o status da profissão e chama a uma reflexão quando aborda se estamos falando de profissão ou ocupação?

A formação de professores de inglês vem sofrendo alterações em sua visão de acordo com os anseios da sociedade vigente. Logo, nos anos 80, essa preparação era entendida como um processo de treinamento de técnicas fornecidas pelo empregador. Assim, obter esse conhecimento prático parecia ser suficiente para dar conta das questões de sala de aula. Na década seguinte, o que antes era visto como a essência da “preparação do professor” começou a ser dissociado de seu lado científico. E nos anos 2000 expandiram-se em questionamentos profundos acerca de como o aluno aprende, e mais, como o professor se prepara para ministrar aulas para seus alunos.

Logo, em um cenário de formação docente, tem-se diversos perfis de professores. E, como o foco dessa pesquisa são os graduandos em Letras ou os professores iniciantes, cabe dizer que esses irão apresentar-se, normalmente inseguros de sua posição no processo de ensino aprendizagem e poderão sentir-se mais fragilizados com os percalços desse desafiador ofício pelo fato de ainda não dominarem bem uma conscientização sobre o contexto do aprendizado.

Ao longo de sua carreira no magistério, é esperado que a base de informações desse docente fique mais elaborada, porque poderá mobilizar diferentes tipos de conhecimentos e também que possa tomar decisões com base em experiências anteriores. De acordo com Richards e Farrel (2005) a postura profissional “mais firme” é embasada no desejo de investigar e resolver uma variedade mais ampla de problemas de ensino e melhor habilidade para usar estratégias de aprendizagem adequadas à sua realidade. Ou seja, o contexto da prática complementa o teórico.

Esse processo de amadurecimento é essencial para o docente, pois o mesmo deve reconhecer que independente do momento de sua carreira, a educação linguística possibilitará qualidade ao seu trabalho. Sobre isso, Leffa corrobora quando afirma que: “A base da educação linguística está em desenvolver e ampliar o conhecimento de e sobre a língua, donde se infere que uma visão de linguagem é essencial para que se fale em educação linguística.” (Leffa, 2001, p.29).

Reforçamos aqui a relevância dos que se apresentam como professores de inglês terem que obrigatoriamente passar pelo curso de Letras. Em sala de aula, não só os conhecimentos sistêmicos e estrutural de língua importam, mas também um olhar linguístico com ares de pesquisa. Algumas lacunas negligenciadas pela academia ecoam na presença de uma concepção de língua arraigada ao estruturalismo e pouco focada nos contextos de prática. Docentes com educação linguística tentam solucionar problemas de seu contexto e de seus

aprendizes. Para Celani (2010), o professor deve ter uma teoria de aprendizagem de linguagem que o acompanhe ao longo de sua atuação.

Exaustivamente temos discutido sobre o desafio em ser professor, e parece que continuaremos a fazer tal atividade por muito tempo. O incômodo se dá devido a maneira trivial que a sociedade em geral enxerga o ensinar uma língua estrangeira. Primeiramente a sociedade pode e deve ver a língua como um instrumento que se inter-relaciona. Ou seja, teremos na sociedade a língua dominante. E no processo de dominação há conflitos por parte dos que não aceitam essa hegemonia. Assim Bohn afirma que o professor de línguas:

“[...] É o único indivíduo qualificado para resolver o conflito porque habita em duas línguas, a sua e a do outro, conhecendo as duas na intimidade. [...]. É nessa possibilidade de sentir e viver a experiência do outro que o professor de língua exerce seu papel mais importante e que pode fazer a diferença na sociedade.” (Bohn, 2013, p.377).

Portanto, quando o professor ensina uma língua estrangeira, mostra outra forma de construir e ver o mundo. É uma relação dialética assim como da sociedade que exerce influência na formação desses profissionais. Ensinar inglês é ofertar ao aluno ferramenta para se paramentar no atual mundo competitivo. Relação que é reforçada pelo discurso do professor e dos livros didáticos, das políticas linguísticas e dos meios de comunicação de massa.

De outro lado, o dialogismo contextualizado realça uma dívida social. A sociedade linguisticamente preconceituosa que investe, mesmo que seja o mínimo, na formação de professores de inglês acaba por possibilitar a esses profissionais questionamentos das ideias que alicerçam preconceitos linguísticos e a mitos, como o da homogeneidade e transparência da língua.

Cabe ainda discutir que o fio da meada também perpassa por questões de políticas pedagógicas e linguísticas, como também o valor que a sociedade credita ao ensino de língua estrangeira. Esse viés também depende de como o professor assume seu papel enquanto profissional a fim de valorizá-la.

Capítulo II – O Curso de Letras em Foco

Diante do reconhecimento da importância de se dominar o uso de língua inglesa, voltam-se os olhos para a qualidade de ensino dessa língua que futuros professores têm recebido. Sendo assim, ficam os cursos de Letras, responsáveis em fornecer mão de obra qualificada para um mercado de trabalho cada vez mais carente de profissionais bem preparados.

Situações como essa tem feito surgirem questionamentos acerca de como esse professor de língua estrangeira tem sido preparado na academia no que tange as propostas de ensino planejadas e as de fato concretizadas, assim como suas reais contribuições para o constructo do conhecimento docente. Para tal, discutiremos como um curso de Letras acredita articular seu currículo à formação docente que o mercado de trabalho necessita.

2.1 Universidade e currículo

Quando se trata de discutir currículo torna-se necessário saber o que este termo de fato significa. Em linhas gerais, currículo é um assunto, área ou o programa total de disciplinas de uma instituição. Porém ainda há muitos desencontros de ideias para definir bem o termo currículo por professores ou coordenadores que por muitas vezes tentam conciliar a modalidade de currículo que se refere às disciplinas de um curso à modalidade que contempla o programa total do curso. Os resultados normalmente são uma fragmentação e uma menor generalização curricular.

Daí a importância de se entender o que realmente é um currículo e como ele deve ser planejado. A priori, diríamos que a preferência deveria ser a do programa total dos cursos uma vez que as disciplinas podem se ajustar ao modelo apresentado desde que respeite seus objetivos propostos. Logo, instaura-se um desafio que é o de planejar um currículo que tenha uma base consistente para um esquema completo. Muito do que é discutido sobre o desenvolvimento de currículos diz respeito aos problemas de desenvolvimento dentro das próprias disciplinas (Macedo, 2009).

É bastante comum ver que ao currículo global são adicionadas atividades extras com o intuito de enriquecer a formação do aluno. Mas ao se planejar um currículo devemos limitar os tipos de atividades que o compõem? Essa indagação está longe de ser respondida em sua completude, pois esse processo de composição de atividades extracurriculares deve estar atrelado ao que os professores e planejadores selecionam como prioritário em uma situação específica de uma comunidade. E quando os professores planejam, podem levar em

consideração o conhecimento prévio que os alunos têm acerca de um assunto particular como ponto de partida para suas aulas. E então, o conhecimento prévio constituiria o currículo?

Alguns autores como Gonçalves (1994), Sacristán (2000) e Giddens (2002) trabalham com o termo currículo oculto, o qual se refere àquilo que o aluno aprende na academia e que não precisa estar claramente indicado como objetivo a ser alcançado no planejamento. A relevância do estudo da língua inglesa nos dias atuais, por exemplo, é ao que se diz, aprendida desse modo, da mesma forma que expressões como *e-mail* e *outdoor* que já são familiares a não falantes dessa língua, com relação a muitos aspectos da vida implícitos em todo conjunto de disposições e atitudes daqueles que as comunicam aos seus alunos de modo aleatório. Esses conhecimentos que são eventualmente ensinados aos alunos podem estar na consciência de alguns professores e o que parece é que eles de fato tinham o intuito de ensinar determinados conteúdos extracurriculares mesmo que os alunos não reconheçam isso com essa intencionalidade. Segundo Sacristán:

“As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejados e outras incontroladas; obedecem a objetivos implícitos; são planejadas em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas e outras nem tanto ou completamente contrárias.” (Sacristán, 2000, p.43).

Ainda estudiosos mais céticos, afirmam que esses conhecimentos são na verdade um subproduto do que foi planejado e, portanto, os professores devem se responsabilizar pelo o que está sendo ensinado aos alunos enquanto produto e subproduto. Assim, currículo oculto seria aquele em que ações foram deliberadamente planejadas.

A discussão em questão ainda precisa perpassar pelos conceitos de currículo real e oficial. O primeiro deles diz respeito ao que está sendo planejado pelo corpo docente afim de que os alunos possam tirar o maior proveito de seus estudos, e o segundo faz referência ao que de fato pode ser aplicado na prática de sala de aula levando em consideração todas as variáveis que normalmente mudam o planejamento inicial. Embora o que de fato aconteça é que na produção do currículo ideal parece que há uma tentativa de os planejadores enganarem a si mesmos e aos outros quando da escolha dos objetivos listados que na maioria dos casos, não serão atingidos, pois se avaliarmos em termos de qualidade, o oficial será sempre superior ao real. No outro lado pode estar à frustração de admitir que o curso não esteja à altura daquilo que fora planejado.

Instaura-se uma das grandes barreiras para uma reforma curricular de qualidade: o distanciamento entre teoria e prática, pois naquela, o currículo oficial reflete o que os professores gostariam de aplicar, mas a realidade educacional traz consigo uma série de

fatores que nem sempre são contemplados no planejamento oficial e que nem tampouco serão alcançados.

Analisar o currículo do ensino superior é tarefa bastante complicada, visto que as pesquisas acerca desta modalidade de ensino são bem menos numerosas que quando o foco desses estudos é o ensino básico. Um dos pontos que pode explicar essa realidade é levar em conta o que deve ou não constar na estrutura curricular de um curso e qual finalidade de cada um. Essas escolhas devem compreender inúmeros fatores que podem ser exteriores aos muros da universidade afim de que se compreenda melhor a complexidade de se planejar currículos no ensino superior.

De acordo com Cunha (2003) fazer reformulações curriculares apenas retirando ou aumentando cargas horárias não é mais um caminho viável. Para a estudiosa, apenas a (re)organização de disciplinas não é garantia de eficácia no ensino ou de uma resposta plausível às deficiências que a universidade aponta como entraves para um ensino de qualidade.

Cunha (2003) assegura que para que aconteça uma reforma curricular, torna-se necessário considerar as relações existentes entre os aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos, uma vez que cada um desses exerce, de certa forma, uma força no indivíduo, no qual acarretará mentalidade, atitude e posicionamento social que respondam às relações de poder que permeiam o seio social.

Logo, há de se convir que os governos têm reforçado uma inquietação em vincular os currículos das universidades às exigências econômicas que já cederam às demandas do capitalismo de uma sociedade globalizada que atinge a todos. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês da UFMA, objeto de estudo em questão corrobora com a afirmação ilustrada acima quando:

“Afirma-se, então, que o Curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês da UFMA, para que possa inserir seus profissionais na dinâmica econômica e social do mundo globalizado, necessita ser sustentado, em suas bases, pelo Projeto Político-Pedagógico, que constitui o fundamento da gestão acadêmica do Curso. Todas as ações e decisões no âmbito da graduação em Letras Português/Inglês deverão ter, como ponto de referência, seu Projeto Político-Pedagógico, o qual se configura, a partir de então, como a identidade do Curso.” (Universidade Federal do Maranhão [UFMA], 2010, p.9).

Baseando-se em Kliebard (1992), concordamos que as relações entre globalização e educação são muito visíveis quando o currículo e a sociedade se confrontam em busca de decidir se o que querem é uma educação para atender supostos interesses nacionais e internacionais ou à qualidade de ensino dos alunos.

Além do PPP, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no primeiro capítulo e segundo inciso, quando cita que “[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, veicula a ideia de que a academia deverá ser o espaço para o desenvolvimento de profissionais preparados para formar cidadãos aptos para o “[...] exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Título II, artigo 2º da Lei 9.394/96).

Em meio a tantas discussões no cenário educacional, Burbules e Torres (2000) sugerem os seguintes fatores:

- a) a emergência de instituições supranacionais, cujas decisões conformam e restringem opções de política para qualquer estado-nação reduzindo sua soberania;
- b) impacto de processos econômicos, incluindo processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capitais e interdependência monetária;
- c) crescimento do neoliberalismo como discurso político hegemônico;
- d) surgimento de novas manifestações culturais, novos meios de comunicação de massa e novas tecnologias; e
- e) as recomendações de forças maiores, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, que incitam o estado-nação a submeter-se a regras globais elaboradas por outros.

O fenômeno da globalização também tem exercido influência no quesito cultural quando se buscam respostas da então *revolução cultural* que data dos anos 80, época da mudança da ênfase nas ciências sociais para os fenômenos culturais que devem ser entendidos como parte constituinte do processo de formação de um povo que corresponde à esfera econômica, política, profissional e de identidades sociais e pessoais presentes na vida moderna de qualquer cidadão culturalmente constituído (Hall, 2005).

Torna-se então compreensível que ao se reformar um currículo exista a regulação da cultura ou por meio dela uma vez que os padrões seguidos em uma sociedade são afetados por processos culturais que são indissociáveis a questão social e cultural. Em outras palavras, as transformações globais na cultura deixam características nítidas nas políticas, práticas e instituições educacionais (Moreira, 2003).

2.2 Um pouco de história: o Curso de Letras da UFMA

O Curso de Letras da UFMA é proveniente da antiga Faculdade de Filosofia da cidade de São Luís através do decreto 32.606/53 em 23 de abril de 1953, sendo então reconhecido pelo decreto 39.663, de 28 de julho de 1956. Como se pode ver, o Curso de Letras é um dos mais antigos da UFMA, e apesar disso, poucas mudanças foram implementadas em sua estrutura curricular.

Em se tratando de mudança, podemos citar que a primeira grande modificação ocorrida se deu quando da extinção da modalidade bacharelado para dar lugar ao Curso de Letras Modernas, a fim de ofertar a modalidade licenciatura, que desde então está em vigor. Outra alteração relevante ocorreu devido ao Parecer nº 223/06, de 20 de setembro, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), que citava a incoerência da existência de habilitações, o que proporcionou, desde 2011, a mudança de habilitações para Cursos: Letras Português / Inglês, Letras Português / Espanhol, Letras Português / Francês.

O ideário de reforma do currículo deve ser pautado na formação de profissionais capazes de acolher, criticar diferentes manifestações culturais responsáveis pela constituição de identidades culturais e profissionais variadas assim como reconhecer as diferentes formas de saber e tornarem-se críticos perante elas. Posturas como essas vão de encontro ao que por vezes se vê nas universidades brasileiras onde há ausência de ponderações, análises e críticas dos conhecimentos que visem mudanças substanciais que refere-se ao papel do aluno em formação.

Um currículo pautado na formação deve estar atrelado ao que Ribeiro afirma “[...] treinamento é com a empresa, formação é com a universidade.” (Ribeiro, 2003, p.3). Treinamento diz respeito a um ensino míope que “educa” através de uma operacionalização de conhecimentos que parecem ser de simples prática e utilização. A formação precisa ser mais profunda e que capacite o então aluno a saber lidar inclusive com as possíveis situações adversas tanto no campo educacional, social quanto político para que assim se possa dizer que de fato um cidadão foi formado. Universidade e empresa são instituições com objetivos diferentes, portanto necessitam utilizar meios de promoção de seus objetivos principais de modo distinto, pois os conceitos de treinamento e produtividade são alheios à universidade que se destina a formar a partir da geração de conhecimentos.

Assim, todo processo de discussão sobre currículo traz consigo divergência de opiniões e esperanças. A divergência se dá pelo fato de que as pessoas envolvidas neste processo apresentam visões de mundo alicerçadas em histórias de vida distintas, e ainda assim, durante as discussões há de se levar em conta as esperanças de implementações de ações inovadoras que possam conduzir com qualidade a formação de futuros professores.

Moreira assevera que um “[...] currículo deve ser concebido como um território contestado, como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados e habilidades, métodos, crenças e valores.” (Moreira, 2003, p.16). Um espaço precisa ser reservado aos egressos que devem deixar de ser passivos e assumirem o papel ativo de se pronunciarem como construtores de conhecimentos. Logo é esperado que muitas divergências farão parte deste processo de “construção” e que chegar em um consenso sobre como reformar o currículo parece ser tarefa complexa, uma vez que o resultado se constituirá de pontos de vista diversificados de um contrato transitório. Para tanto, o diálogo entre os pesquisadores (professores) poderá render bons frutos que servirão de controle de qualidade dos itens constantes do currículo que está sendo reformado.

De acordo com o texto do PPP do Curso de Letras da UFMA, “o conceito de currículo, portanto, deve ser ampliado para que possa, de fato, ser concebido como construção cultural que promova a aquisição do saber de maneira articulada” (UFMA, 2010, p.7).

Na UFMA podemos encontrar três Cursos de Letras, conforme explicitado anteriormente, sendo que esta pesquisa se limitará ao estudo do currículo do curso de Letras Português / Inglês. Assim o currículo:

“Articula-se em torno de conteúdos ligados à área dos estudos linguísticos e literários, destinados a aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, compreendendo os de núcleos básicos, os de formação profissional e os de formação pedagógica, em consonância com a Resolução CNE/CES nº 18 de 13 de março de 2002.” (UFMA, 2010, p.12).

2.3 O Projeto Político e Pedagógico

As competências e habilidades inseridas no PPP de Letras que levam em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras apontam para qual deve ser a base para a formação docente – um profissional de *visão holística* que corresponda aos anseios do mercado de trabalho. É partindo desse princípio que o

documento em questão objetiva que o graduando vivencie uma formação sólida que os habilitem a atuar interdisciplinarmente em outras áreas. Para tal, propõe a UFMA:

- “a) Domínio do uso da língua portuguesa e/ou de língua inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- b) Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- c) Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- d) Preparação profissional atualizada, voltada para a dinâmica do mercado de trabalho já existente na região e com capacidade de desenvolver novos mercados;
- e) Percepção de diferentes contextos interculturais, para que possa atuar em tais contextos com competência, responsabilidade e consciência crítica;
- f) Utilização dos recursos de informática e de materiais de apoio inovadores;
- g) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- h) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.” (UFMA, 2010, p.12).

De acordo com a perspectiva acima, é que o Curso de Letras se fundamenta em definir seus objetivos, segundo a UFMA:

“a) Geral

Formar profissionais aptos a atuar inter e trans disciplinarmente na área de Letras e em áreas afins, buscando, continuamente, o aprimoramento de sua profissão.

b) Específicos

Capacitar o alunado do Curso de Letras, de modo a possibilitar-lhe uma formação competente, para resolução de problemas, tomada de decisões e liderança.

Propiciar uma fundamentação consistente, na área de Letras, para que o Licenciado possa lidar, de forma crítica e reflexiva, com as linguagens, especialmente a verbal, oral e escrita, e possa atuar inter e trans disciplinarmente, no contexto em que se insere.

Possibilitar a formação específica do Licenciado em Letras, tanto em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa.” (UFMA, 2010, p.7).

E do perfil Profissional:

- “a) satisfazer as exigências da sociedade contemporânea, no que diz respeito a sua atuação no mercado de trabalho;
- b) ser capaz de manusear, de forma crítica, as diferentes linguagens, sobretudo nos contextos oral e escrito, de forma a assimilar dialeticamente os valores culturais; além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.
- c) saber utilizar estratégias de solução de problemas bem como as novas tecnologias, no contexto da diversidade/heterogeneidade do conhecimento, com vistas a atender as novas demandas sociais.
- d) ser capaz de refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno linguístico-literários, à luz de diferentes teorias.
- e) estar apto a promover a articulação intrínseca entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo a compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente.

f) ser capaz de atuar no campo da interdisciplinaridade, promovendo diálogo constante entre áreas afins, não perdendo de vista o compromisso indispensável com a ética, com a responsabilidade social e educacional.” (UFMA, 2010, p.10).

As competências e habilidades mencionadas levam-nos a crer que a interdisciplinaridade e a visão de conjunto devem ser uma constante na academia. Isso pode ser traduzido em uma formação acadêmica bem equilibrada entre teoria e prática.

Assim as atividades referentes à parte teórica objetivam que o graduando tenha desenvolvido

“[...] capacidade para resolver problemas, tomar decisões, demonstrar liderança, trabalhar em equipe e saber articular e articular-se com a multiplicidade de saberes que compõem a sua formação, tendo sempre em vista o compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com a sua atuação como profissional de Letras.” (UFMA, 2010, p.11-12).

Já no que se refere à prática, o PPP de Letras garante ao licenciando, principalmente domínio do uso da língua portuguesa e/ou de língua inglesa, nas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, preparação profissional atualizada, voltada para a dinâmica do mercado de trabalho, domínio dos conteúdos básicos, objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio, domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os mais diferentes níveis de ensino.

Ainda há que se considerar que um currículo comprometido com uma sólida formação deve estar atrelado a uma visão flexível que atenda o processo interdisciplinar de conhecimento científico e do manejo profissional garantido por meio de atividades complementares que se ligam como: ensino, pesquisa e extensão (participação em eventos, projetos de pesquisa, monitoria, organização de evento científico, publicações, projetos e cursos de extensão) e que além de contabilizar como carga horária contribuam para a formação do profissional.

Em suma, flexibilizar o currículo possibilita que a adequação entre teoria e prática resulte em um professor que conheça seu papel transformador de realidade e assuma a responsabilidade de investir em sua formação continuada.

2.4 Práticas pedagógicas

Nessa conjuntura, há um item de grande valor no processo formador que diz respeito à teoria e à prática: o estágio. De acordo com o PPP de Letras, a prática de ensino dá-se em forma de estágio supervisionado, conforme o Parecer nº 28, de 2 de outubro de

2001 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002¹, é concebida como eixo articulador e integrador das relações entre teoria e prática (UFMA, 2010).

Deste modo, o futuro profissional precisa fazer parte de um processo de construção do conhecimento que deve mediar os saberes científicos e os contextos em que foram produzidos. Assim, é no estágio que a identidade profissional inicia o seu delineamento, pois é nele que o graduando vislumbra de modo concreto a vivência com a realidade que lhe espera. Essa aproximação do aluno com a sala de aula propicia o reconhecimento de que “essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionalizada pela teoria” (Pimenta & Lima, 2011, p.17).

As Práticas Pedagógicas têm em vista a capacitação do licenciando fornecendo maior possibilidade de contato com a escola. O Curso de Letras da UFMA tem a duração de nove períodos e as práticas estão divididas em *disciplinas que fazem parte de sua vida estudantil* a partir do 3º período, estendendo-se até o 6º período do Curso, conforme discriminação a seguir:

- a) Diagnóstico da comunidade escolar (3º período/ 90h): neste período os alunos deverão visitar uma escola-campo de ensino fundamental e médio, assim como conhecer seu histórico, o local onde se inserem e os profissionais que nelas atuam a fim de conhecer a realidade escolar mais de perto.
- b) Organização do trabalho pedagógico (4º período/ 120h): nesta etapa o aluno deverá analisar o PPP da escola escolhida para o estágio no que tange sua filosofia, objetivo geral, sua concepção curricular e princípios metodológicos.
- c) Aproximação com a realidade (5º período/ 120h): Neste período o aluno investigará as reais necessidades da escola-campo com base em sua área de conhecimento. É nesse momento que pesquisa, análise e reflexão deverão ser aliadas para a produção de um relatório a respeito da atividade realizada e posteriormente compartilhado com todos os atores pertencentes ao processo educativo deste contexto.
- d) Intervenção na realidade escolar (6º período/ 90h): esta etapa reúne todos os processos desenvolvidos anteriormente, ou seja, como resultado de um processo de análise e reflexão, o aluno neste momento deverá elaborar um

¹ Tal Parecer e Resolução propõem 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, e 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (UFMA, 2010).

projeto de atuação direcionado para as necessidades da escola campo (ensino fundamental ou médio). Em seguida, como parte de um processo avaliativo, o graduando ainda deverá redigir um relatório para compartilhar em meio acadêmico.

Consolidado o processo acima, o graduando é então direcionado para o estágio curricular obrigatório. O mesmo é realizado nos 7º e 8º períodos, o qual no primeiro momento, o aluno deverá cumprir 45 (quarenta e cinco) horas de prática docente de língua inglesa e 90 (noventa) horas de língua portuguesa no ensino fundamental. O segundo momento, é composto por 90 (noventa) horas de língua inglesa e 180 (cento e oitenta) horas de língua portuguesa no ensino médio.

As tabelas 1 a 3 e quadro 1 mostram como a organização curricular é distribuída: Primeiramente tem-se o Núcleo de Fundamentação de Formação Básica (tabela 1) que é comum aos três cursos a fim de que ambiente o aluno para cursar as disciplinas do então Núcleo de Fundamentação Profissional, que por sua vez desdobra-se em torno da Formação Específica (tabela 2) e Pedagógica (tabela 3) que dão suporte teórico e prático à formação dos futuros professores e, por fim, as atividades complementares (quadro 1) que visam a articulação do tripé científico conhecido como ensino, pesquisa e extensão.

2.4.1 Núcleo de fundamentação de formação básica

De acordo com o que apresenta a tabela 1, o futuro professor tem seu primeiro contato com disciplinas de língua inglesa visando desenvolvimento de habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever, de fonética e fonologia para reconhecimento de aspectos fônicos e fonológicos, Teoria da Literatura com ênfase nos estudos de gêneros e crítica literária, latim abordando a sintaxe latina em comparação com a de língua materna e língua portuguesa com estudos iniciais sobre as concepções de língua e linguagem.

Tabela 1 - Núcleo de fundamentação de formação básica

Disciplinas	CH	Créditos		Pré-requisitos
		T	P	
Introdução à Pesquisa	60	2	1	-
Língua Inglesa – Interação Comunicativa I	60	4	-	-
Língua Inglesa – Interação Comunicativa II	60	4	-	Int. Comun. I
LIBRAS	60	2	1	-
Fundamentos de Tradução	30	2	-	Int. Comun. II
Língua Portuguesa I	60	4	-	-
Língua Portuguesa II	60	4	-	L. Port. I
Linguística I	60	4	-	-
Linguística II	60	4	-	Linguística I
Teoria da Literatura I	60	4	-	-
Teoria da Literatura II	60	4	-	Teoria da Literatura I
Latim I	60	4	-	-
Latim II	60	4	-	Latim I
Filologia	60	4	-	Latim II
Total	810	50	02	

2.4.2 Núcleo de Fundamentação de Formação Específica

Em se tratando da tabela 2, que aborda a formação específica, podemos observar que esses núcleos cuidam do desenvolvimento profissional do futuro professor tanto em relação à preparação de língua portuguesa e inglesa quanto à questão didática. Daí a necessidade de o currículo do Curso de Letras equilibrar disciplinas dessas duas vertentes.

Tabela 2 - Núcleo de fundamentação de formação profissional: formação específica

Disciplinas	CH	Créditos			Pré-requisitos
		T	P	E	
Estudos Literários Maranhenses	60	4	-		T. da Lit. I e II
Língua Inglesa – Interação Comunicativa III	60	4	-		Int.Com. II
Língua Inglesa – Interação Comunicativa IV	60	4	-		Int.Com. III
Língua Portuguesa III	60	4	-		L. Portuguesa II
Língua Portuguesa IV	60	4	-		L. Portuguesa III
Língua Portuguesa V	60	4	-		L. Portuguesa IV
Linguística III	60	4	-		Linguística II
Linguística IV	60	4	-		Linguística III
Linguística V	60	4	-		Linguística IV
Linguística VI	60	4	-		Linguística V
Tópicos Especiais em Linguística	30	2	-		Linguística VI
Literatura de Língua Portuguesa – Prosa I	60	4	-		T. da Lit. I e II
Literatura de Língua Portuguesa – Prosa II	60	4	-		L.L.P.– Prosa I
Literatura de Língua Portuguesa – Prosa III	60	4	-		L.L.P.– Prosa II
Literatura de Língua Portuguesa – Poesia I	60	4	-		T. da Lit. I e II
Literatura de Língua Portuguesa – Poesia II	60	4	-		L.L.P.– Poesia I
Literatura de Língua Portuguesa – Teatro	60	4	-		T. da Lit. I e II
Literatura Infantil e Juvenil	60	4	-		T. da Lit. I e II
Língua Inglesa – Fonética e Fonologia	60	4	-		Int.Com.I,I,II,IV

Tabela 2 - Núcleo de fundamentação de formação profissional: formação específica (cont.)

Disciplinas	CH	Créditos			Pré-requisitos
		T	P	E	
Língua Inglesa – Morfossintaxe	60	4	-		Int. Com. I, I, II, IV
Língua Inglesa – Língua, Cultura e Identidade	30	2	-		Int. Com. I, I, II, IV
Literatura de Língua Inglesa – Prosa I	60	4	-		T. da Lit. I e II
Literatura de Língua Inglesa – Prosa II	60	4	-		L.L.E. - Prosa I
Literatura de Língua Inglesa – Poesia I	60	4	-		T. da Lit. I e II
Literatura de Língua Inglesa – Poesia II	60	4	-		L.L.E. - Poesia I
Literatura de Língua Inglesa – Teatro	60	4	-		T. da Lit. I e II
Eletiva I	30	2	-		
Eletiva II	30	2	-		
Estágio Supervisionado	405	-		9	Prát. Pedagógicas
Total	1965	104	-	9	

2.4.3 Núcleo de Fundamentação de Formação Profissional: formação pedagógica

O Curso de Letras Português / Inglês da UFMA visa formar profissionais preparados para atuação no magistério, e por isso propicia a integração de diferentes áreas de conhecimento. Nessa linha de pensamento, é mister citar que a prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, é componente curricular obrigatório da formação do aluno de Licenciatura. A formação se caracteriza, portanto, como prática e teórica, pois conforme Pimenta e Lima “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’” (Pimenta & Lima, 2011, p.35).

Em um curso de formação de professores, como o de Letras, entendemos que as disciplinas devem apresentar um cunho tanto teórico quanto prático, contribuindo para o

futuro professor seguir com visão analítica, crítica e capaz de propor outros olhares à luz da pesquisa. Assim, de acordo com o PPP de Letras desde o início do Curso, a prática permeará a formação dos licenciandos em Letras Português/Inglês, contando com o auxílio de Práticas Pedagógicas e o Estágio curricular obrigatório.

2.4.3.1 Atividades complementares

É interessante propor uma análise quanto ao currículo do Curso de Letras Português / Inglês da UFMA, pois o mesmo é definido a partir de disciplinas de estudos de Língua Portuguesa. Entre o Núcleo de Fundamentação de Formação Básica e Específica, excluindo-se apenas as disciplinas de Introdução à Pesquisa, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Eletivas I e II e Estágio Supervisionado, podemos notar que há 12 (doze) disciplinas referentes aos estudos de língua inglesa e literatura estrangeira distribuídas da seguinte forma: 10 (dez) delas têm carga horária de 60 h e 2 (duas) com 30h. Do outro lado, temos 27 (vinte e sete) disciplinas referentes aos estudos da Língua Portuguesa, Literaturas Maranhense, Portuguesa e Brasileira organizadas em torno de 26 (vinte e seis) disciplinas de 60 horas e 1 (uma) de 30. Sendo assim, temos a seguinte conta: 720 h de estudos de Língua Inglesa perante 1470 de Língua Portuguesa (tabela 2).

O Núcleo apresentado na tabela 3 mostra como é feita a distribuição das disciplinas que visam ao exercício da prática *docente*. O eixo investe em disciplinas voltadas exclusivamente às práticas pedagógicas.

Tabela 3 - Núcleo de Fundamentação de Formação Profissional: formação pedagógica

Disciplinas	C H	Créditos		Pré-requisitos
		T	P	
Informática aplicada à Educação	30	—	1	-
Organização da Educação Brasileira	60	4	-	-
Psicologia da Educação	60	4	-	-
Didática	60	4	-	-
PP-Diagnóstico da Comunidade Escolar	90	-	3	-
PP-Organização do Trabalho Pedagógico	120	-	4	Diag. da Com. Escolar
PP- Aproximação com a Prática	120	-	4	Org. do Trab. Pedagógico
PP- Intervenção na Realidade Escolar	90	-	3	Aproximação com a Prática

Total	630	12	15	-
--------------	------------	-----------	-----------	----------

No quadro 1 é visualizada a complementação do ideário de uma formação direcionada à cientificidade, a fim de que haja garantia da continuidade da pesquisa.

Quadro 1 - Atividades complementares: integração ensino, pesquisa e extensão

Área	Atividades	CH Máxima
Ensino	Monitoria	80
	Disciplinas Eletivas	30
	Participação em eventos científicos - ouvinte (local)	30
	Participação em eventos científicos - ouvinte (nacional)	25
	Participação em eventos científicos - ouvinte (internacional)	35
	Participação em eventos científicos – apres. de trabalho (local)	100
	Participação em eventos científicos–apres. de trabalho (nacional)	105
	Participação em eventos científicos–apres. trabalho	100
Pesquisa	(internacional)	
	Participação em eventos científicos-monitoria	50
	Participação em Projetos de Pesquisa e ou Grupos de Pesquisa	100
	Relatório de Pesquisa	80
	Participação em Comissão organizadora de eventos científicos	20
	Publicações Científicas de (resumo)	30
	Publicações Científicas (artigo completo)	50
	Participação em Projetos de Extensão	100
Extensão	Participação em Cursos de Extensão	12
	Relatório de Atividades de extensão	80

Um dos objetivos das Diretrizes Curriculares do Curso de Letras assim como do ensino superior é vislumbrar a articulação do ensino, pesquisa e extensão. Tal princípio educacional deve respeitar o contexto do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UFMA (2010), a fim de que esteja proposto nas ementas seja recebido pelo aluno de modo crítico e gerado novos conhecimentos.

É digno que a instituição universidade estimule seu alunado a ter espírito de pesquisa, ofertando-lhe o exercício do método investigativo, condição essa, primordial para sua formação. Assumir uma postura de questionar e se questionar torna o professor capaz de agir perante situações – problema *in-loco* e não apenas problemas criados por outros sujeitos em circunstância distinta.

Ainda é papel da academia apresentar outro pilar da educação superior: a extensão, que fomenta no aluno a compreensão da realidade em que está inserido contribuindo para o aprimoramento da vida humana em sociedade. Assim, o Curso de Letras da UFMA aposta na extensão porque a entende como uma formação contextualizada dos anseios da sociedade contemporânea. Por isso, concordamos com Severino quando afirma: “Na universidade, ensino, pesquisa, extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem da pesquisa.” (Severino, 2007, p.24).

Assim, seguindo a deliberação do MEC é exigida do aluno de letras, a integralização de 200h de atividades complementares além de sua grade curricular regular. No entanto, Paiva salienta que:

“O currículo, nas novas diretrizes, não é mais entendido como a soma de disciplinas em uma grade curricular. Apesar de não descartar as disciplinas convencionais, o novo texto legal introduz o conceito de atividade curricular, abrindo a possibilidade para que o graduando possa contemplar seus créditos com atividades, tais como iniciação científica, atividades de extensão, participação em eventos, etc. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é condição necessária para a implementação de um currículo flexível.” (Paiva, 2005, p.80).

Essa obrigatoriedade do cumprimento das atividades extracurriculares tornou alunos já com espírito investigador em intelectuais assíduos em eventos científicos, mas outros não compreenderam a proposta do MEC e julgaram essa formação complementar como uma exigência que não operou mudanças em sua postura.

Diante das deficiências já conhecidas do ofício docente, há de se discutir acerca de sua formação e ingresso no mercado de trabalho. De um lado, podemos ver a diminuição das matrículas em vários cursos de licenciatura, e o Curso de Letras não é exceção, somado à baixa remuneração do magistério que tem contribuído para seu caráter de atividade complementar de renda.

Assim, os cursos de Letras podem representar o caminho mais rápido para aqueles que desejam um diploma universitário e inserção no mercado de trabalho, o que não quer dizer que esse futuro professor tenha preparo suficiente para sua função, tampouco estudado por amor a profissão.

Desse modo, egressos dos Cursos de Letras do Brasil comungam de uma insatisfação com a qualidade de sua formação no que se refere ao processo ensino-aprendizagem e preparação profissional frente às exigências do mercado de trabalho. Ainda há que se citar sobre a condição de realização dos estágios supervisionados quanto ao manejo da relação teoria e prática, onde se concebe que é no exercício da teoria que se estabelece a prática (Pimenta & Lima, 2011).

Aliás, a própria escolha de ser professor no Brasil não acompanha o desejo natural de querer sê-lo. Há de se considerar que do número de alunos ingressantes nos Cursos de Letras, várias foram as razões para tal escolha: vocação, falta de opção ou complementação financeira a partir da rápida empregabilidade dada aos cursos do magistério.

Essa situação torna-se muito grave para aqueles que dependerão da formação desses profissionais, que em sua maioria, não estão dispostos a militar pela educação, por isso Gatti afirma: “Não se coloca as consequências de uma formação fragmentada e precária de um professor para uma sociedade tão complexa, para atuação tão complexa [...] e que não é valorizada devidamente” (Gatti, 2009, p.475).

Torna-se urgente discutir a reconfiguração da formação de professores das licenciaturas, com destaque aos aspectos relacionados às lacunas formativas dos Cursos de Letras em geral que são inexistência- de um perfil docente a ser formado, pouca carga horária alocada ao ensino de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada dessa língua.

Capítulo III – Design Metodológico

Descrevemos aqui a metodologia da pesquisa, o local onde os dados foram coletados, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de coleta e de análise para posterior discussão e reflexão dos resultados encontrados e os objetivos elencados.

3.1 Metodologia

Tendo como questões de partida “Qual o perfil de professor de inglês que o curso de Letras da UFMA tem formado?” e “O currículo do curso de Letras – Inglês tem oportunizado formação de qualidade diante das exigências do mercado de trabalho?”, obteve-se que o desenvolvimento deste trabalho interligou-se à necessidade da realização de uma análise científica que segundo Minayo deve se constituir em “[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (Minayo, 1993, p.23). E é com esse olhar que o objetivo principal da investigação deve ser o de responder ao problema levantado mediante o emprego de procedimentos científicos (Gil, 1999).

Logo, diante das várias classificações de investigação quanto à natureza, esta em especial é uma pesquisa exploratório-descritiva, pois objetiva produzir ciência com finalidades imediatas utilizando leitura e interpretação das opiniões coletadas dos participantes da pesquisa tendo por base os referenciais discutidos nos capítulos I e II. De acordo com Bodgan e Biklen citados por Luke e André (1986) esse tipo de pesquisa favorece ao investigador um contato direto com a situação pesquisada e com os entrevistados.

Para André (1995) uma outra forma de realizar uma pesquisa qualitativa é o estudo de caso, o qual estuda uma unidade sem desviar o foco do contexto onde essa unidade pesquisada se inclui. Portanto, ao estudar um curso específico de uma instituição estamos realizando um estudo de caso a fim de compreender a formação de professores de inglês no cenário brasileiro.

Visto que o cerne de nossa discussão era investigar as percepções de professores e alunos do curso de Letras e como os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação foram operacionalizados para o mercado de trabalho, adotamos uma vertente qualitativa de apuração. Apesar de dados numéricos, esta pesquisa direciona seu interesse para o qualitativo dos resultados encontrados.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo Geral

Verificar as percepções de discentes e docentes do Curso de Letras com habilitação em língua inglesa, em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais através do currículo ofertado pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA e das exigências do mercado de trabalho docente.

3.2.2 Objetivos Específicos

- a) analisar o currículo do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA quanto à adequação das disciplinas específicas de língua inglesa mediante um currículo de dupla habilitação;
- b) verificar se os alunos do Curso de Letras com habilitação em língua inglesa possuem conhecimento em Linguística Aplicada ao ensino da língua em que serão habilitados;
- c) constatar como a experiência do Estágio Supervisionado em língua inglesa afeta o processo formativo dos licenciandos em Letras.
- d) compreender como a preparação obtida na academia se relaciona às demandas do mercado de trabalho docente através da adequação entre formação acadêmica e preparação profissional.

3.3 Lócus da investigação

O contexto de pesquisa escolhido para este estudo foi a Universidade Federal do Maranhão, campus Bacanga situado à avenida dos Portugueses na cidade de São Luís no estado do Maranhão doravante UFMA. Esta instituição foi selecionada pelo fato de ser uma das duas únicas instituições públicas a ofertar a modalidade de licenciatura em Letras – Inglês e a única a ofertar essa modalidade todos os semestres.

3.4 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa em questão utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com 16 alunos finalizantes da disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Inglesa e uma professora supervisora. Dentre os discentes 13 eram do sexo feminino e 3 do masculino. A única docente pesquisada era do sexo feminino. A faixa etária dos investigados era entre 22 e 55.

A escolha desses participantes deveu-se ao fato de eles terem tido experiência recente com o mercado de trabalho docente, tendo a chance de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação no curso de Letras e também pela disposição em contribuir com a investigação. Considerando que das duas supervisoras de Estágio apenas uma era do Departamento de Letras (DELER) e docente de língua inglesa, optamos por entrevistar somente essa última para representar o olhar do professor formador.

Sabendo-se que a relação entre pesquisador e pesquisados deve ser de confiança e segurança, objetivamos mostrar aos entrevistados a seriedade de nosso estudo e a relevância da participação deles para a formação de futuros professores de inglês. Com o intuito de obter contribuições fieis, informamos aos pesquisados que preservaríamos seu anonimato utilizando nomes fictícios. Além disso pedimos sua permissão para a divulgação dos dados.

No quadro 2 apresentamos os 17 sujeitos da pesquisa divididos em 16 licenciandos e 1 professora supervisora na ordem em que as entrevistas foram realizadas e com seus respectivos nomes fictícios:

Quadro 2 - Participantes envolvidos na fase da coleta de dados

Participantes	Condição
1. Maria	Licenciando
2. Joana	Licenciando
3. Vanessa	Licenciando
4. Mariana	Licenciando
5. Patrícia	Licenciando
6. Cristina	Licenciando
7. Juliana	Licenciando
8. Pedro	Licenciando

Quadro 2 - Participantes envolvidos na fase da coleta de dados (cont.)

Participantes	Condição
9. Ismael	Licenciando
10. Carlos	Licenciando
11. Danielle	Licenciando
12. Catarina	Licenciando
13. Emmanuelle	Licenciando
14. Fabiana	Licenciando
15. Safira	Licenciando
16. Amanda	Licenciando
17. Ana	Professora Supervisora

Buscamos analisar as opiniões coletadas dos 17 participantes a fim de esboçar um melhor direcionamento sobre a formação do professor de inglês no Curso de Letras da universidade estudada.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, pelo fato destas fornecerem dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação. Baseando-se em um roteiro de entrevista contendo 15 (quinze) perguntas que visavam explicações em relação à motivação dos discentes em terem escolhido o Curso de Letras e a habilitação em língua inglesa, o nível de aquisição de conhecimentos na língua em que escolheram ser habilitados ao longo do Curso, se a quantidade de disciplinas específicas de língua inglesa e suas cargas horárias eram suficientes para a formação dos licenciandos, como a relação entre ensino, pesquisa e extensão era vista na universidade pesquisada, o grau de auxílio das disciplinas de Práticas Pedagógicas para o Estágio Supervisionado da língua estrangeira em questão, as mudanças sugeridas para o aprimoramento do Curso de Letras em prol de saber o perfil de profissional que o mercado de trabalho atual tem exigido e por fim, a imagem do professor graduado pela universidade pesquisada perante a sociedade, para confirmar os questionamentos iniciais da pesquisa (Apêndice A). A professora formadora

investigada também respondeu a um roteiro de 15 (quinze) perguntas que visavam os mesmos objetivos dos questionamentos feitos aos alunos. As perguntas são similares às feitas aos alunos, pois buscou-se neste momento o olhar do formador para o processo de construção docente. (Apêndice B)

3.6 A coleta de dados

O processo de contato com os pesquisados foi provocado pela pesquisadora que primeiramente entrou em contato com os licenciandos por e-mail. Como o retorno não foi o esperado, a mesma decidiu ir pessoalmente à Universidade e apresentar a proposta da pesquisa para cada um dos 24 alunos matriculados e concluintes da disciplina de Estágio supervisionado em Língua Inglesa e a única professora que acompanha os graduandos na referida disciplina. Deste universo, conseguimos a participação de 17 (dezesete) sujeitos.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas realizadas através de dois roteiros contendo 15 (quinze) perguntas cada sendo todas as perguntas comuns aos participantes (Apêndices A e B). As perguntas tanto aos alunos envolvidos quanto à professora foram feitas por meio de uma entrevista semiestruturada. A mesma foi aplicada presencialmente aos 17 sujeitos no Centro de Ciências Humanas (CCH) na sala 01 no térreo do bloco 2.

As respostas coletadas ocorreram no período de agosto – dezembro de 2013 e todos os consultados, após preencherem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) aceitaram realizar a entrevista.

Assim, baseando-se em questões referentes a preparação profissional do professor de Inglês e a adequação curricular da academia, os roteiros para a entrevista buscaram investigar se estes estavam em consonância com o que o perfil de profissional que o mercado de trabalho docente espera e compreender as fraquezas curriculares que inviabilizaram uma formação consistente do professor de inglês.

As 17 (dezesete) entrevistas realizadas com os investigados duraram em média 10 minutos cada e foram realizadas no turno matutino, período de funcionamento do curso em questão. As entrevistas foram semiestruturadas, uma vez que a partir de tópicos pré-estabelecidos, nos permitiu fazer necessárias adaptações (como por exemplo, o fato de o entrevistado responder na pergunta anterior o que a próxima abordaria). A gravação em áudio

foi transcrita de acordo com os objetivos da investigação a fim de que a mesma mantivesse seu viés norteador.

A professora supervisora selecionada para esta pesquisa aceitou contribuir com a investigação prontamente. A mesma é uma das militantes em busca de melhorias para o curso sobre temática relativa ao estudado por ora, fato esse que assegurou importância referente a pesquisa realizada.

Para tal, a ordem e o teor das perguntas seguiram as feitas aos licenciandos com o intuito de avaliar opiniões relacionadas à formação docente perante o mercado de trabalho sob o olhar da professora formadora.

3.7 Análise dos dados

As respostas obtidas provenientes dos dois roteiros de entrevistas possibilitaram um processo de pré-análise que, segundo Erickson (1981), tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais de modo a conduzir a um esquema que guie o desenvolvimento da pesquisa coerentes com a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

Ao longo da digitação dos posicionamentos dos entrevistados era possível obter insights que foram utilizados para auxiliar na análise e discussão dos achados da pesquisa pois é possível ouvir as “vozes” (Lopes, 1994) dos que tomam um posicionamento acerca da problemática pesquisada através de suas expressões linguísticas.

Após o processo de digitação dos dados, foi possível realizar a leitura e a releitura dos mesmos e segundo Cançado (1994), esse é um processo que propicia uma visualização daquilo que é regular nas percepções dos alunos e da professora pesquisada e da compreensão do sentido do todo em vistas a formulação de resposta(s) para a investigação proposta.

Em seguida, o *corpus* foi constituído a partir da leitura de literatura específica e sua interpretação em prol da geração de inferências em relação ao objeto pesquisado. Portanto, nessa fase, elaboramos a entrevista semiestruturada para futuros professores de inglês, partindo do geral para o particular, com o propósito de investigar o problema inicialmente hipotetizado. Os resultados encontrados foram representados em gráficos por auxiliarem na compreensão da pesquisa e tornarem mais visíveis os alcances realizados.

Capítulo IV – Resultados e Discussão

Neste capítulo serão abordados os resultados da pesquisa a fim de que se possa realizar uma leitura qualitativa dos questionamentos realizados em forma de entrevistas semiestruturadas outrora citadas. As respostas das entrevistas serão explicitadas na íntegra para uma análise mais detalhada do objeto estudado. Em seguida, de posse dos dados devidamente levantados, discutiremos os mesmos à luz de estudos recentes na área da educação e linguística. Assim, para dar um norteamento melhor sobre esse estudo, os resultados e as discussões seguirão a mesma sequência de perguntas realizadas nas datas de coleta.

Para tal, iniciamos a pesquisa indagando sobre o que teria motivado os alunos a escolherem o curso de Letras. De um universo de 17 (100%) participantes, 15 (88,24%) afirmaram que essa opção se deu devido à afinidade com a língua inglesa, pois para eles ingressar neste curso significaria se aprofundar nos estudos linguísticos especialmente no que se refere à língua estrangeira. Apenas 2 alunos (11,76%) optaram pelo curso devido ao fato de se identificarem mais com língua portuguesa e suas experiências positivas no ensino regular. Conforme podemos verificar nos relatos a seguir:

“Bom... o Curso de letras nunca foi minha primeira opção na vida. Mas o que me motivou a fazer o Curso de letras foi o Inglês. Eu queria muito aprender inglês e eu achava que entrando na universidade teria esse suporte maior [...]” (Maria).

“O Inglês. Quando eu pensei em fazer o curso de Letras, logo pensei em ser professora de inglês. Eu sempre li livros de literatura e sempre gostei da gramática. Eu optei pelo curso por causa do inglês.” (Joana).

“A vontade que eu sempre tive em aprender línguas. Então eu sempre gostei de estudar inglês tanto que a habilitação que eu escolhi foi língua inglesa.” (Vanessa).

“O que me motivou a escolher esse curso foi o meu apreço pela área da educação. Eu gosto muito dessa área e pela vontade que eu tenho de auxiliar as pessoas no processo de ensino e aprendizagem. Decidi ser professora de inglês porque já estudava essa língua antes.” (Mariana).

“Bom, na verdade eu sempre quis ser veterinária ou professora. Depois que eu cresci e terminei o Ensino Médio, resolvi fazer Letras por causa do inglês. Aí deixei o sonho de ser veterinária para mais tarde.” (Patrícia).

“A minha primeira motivação foi em relação à língua Portuguesa. Eu entrei para o curso e Letras por causa do Português e não pelo Inglês. Sempre tive mais afinidade com língua materna.” (Cristina).

“Influência da família. A maior parte dela é professor e fez o curso de Letras. Então eu sempre me identifiquei com inglês por observar meus familiares nessa área.” (Juliana)

“Porque eu sempre gostei de Inglês. Eu queria ser professora de inglês e então tinha que me formar em Letras.” (Pedro).

“Na verdade, quando eu terminei o ensino médio foi muito difícil escolher. Porque eu fiquei: - Meu Deus, e agora? O que eu faço: Medicina, Ciências Sociais ou Letras? Mas como eu sempre gostei de Português e inglês e fiquei com medo de não passar logo, eu digo: - não, eu faço Letras. Naquela época tinha específica, né? Não era como é hoje que é só [Exame Nacional de Ensino Médio] (ENEM). Vou fazer Letras que eu passo logo, que tem inglês e português, eu passo logo. Aí quando eu estiver no terceiro período eu começo Jornalismo ou outro curso, mas nunca aconteceu porque eu gostei. E nunca tentei fazer outro curso. Nem Vestibular eu fiz mais.” (Paulo).

“Em primeiro lugar porque no Ensino Médio eu sempre gostei da área de Letras, Língua Portuguesa e principalmente literaturas, mas optei por fazer Letras para aprender uma língua estrangeira que era inglês.” (Carlos).

“Bom, em parte foi influência da família, porque eu tenho muitas pessoas formadas em Letras na minha família, inclusive a minha mãe, né? Ela inicialmente se formou em Letras por ser secretária para progressão de carreira, mas depois ela se tornou professora de inglês mesmo. E ela trazia muito trabalho para casa e eu que ajudava. Então, eu fui me habituando àquele serviço. E aqui na escola também, onde eu trabalho hoje, né? No terceiro ano, nós tínhamos que ficar o dia todo, e eu era a única que ficava direto. Eu convivia muito mais com os professores e, principalmente com o professor de Literatura e de Inglês. Então, aquilo foi me motivando a escolher o curso de Letras.” (Danielle).

“O que me levou a fazer o Curso De letras foi a minha identificação com a língua Portuguesa.” (Catarina).

“Primeiramente foi a língua estrangeira que desde criança eu estudo e sempre tive o Inglês e o Espanhol como língua estrangeira. Mas quando eu cheguei no Ensino Médio eu gostava muito da Língua Inglesa, e então por isso eu optei em escolher o Curso de Letras.” (Emmanuelle).

“A afinidade com a Língua inglesa.” (Fabiana).

“Foi uma questão de afinidade com a língua inglesa porque desde criança eu fazia curso de inglês. Teve certo ponto que eu tive que parar e aí eu tinha afinidade muito grande pela língua: ouvia música, assistia filme e eu fiz vestibular para Letras aqui porque eu queria muito falar inglês fluentemente.” (Safira).

“A escolha pelo curso foi motivada mesmo por causa do inglês. Pensei em fazer o curso para estudar a língua.” (Amanda).

“Com certeza pela proximidade com a língua. Quase tudo que vemos hoje é em inglês.” (Ana).

Diante dos fatos, percebemos que a escolha pelo Curso de Letras com habilitação em língua inglesa deu-se em meio a grandes expectativas. E a principal delas foi a de aprender inglês de maneira profunda e profissional. Esse desejo responde à imagem creditada ao curso em questão que tem como uma de suas funções primordiais, a de formar professores. Vejamos o gráfico 1 que representa essa situação:

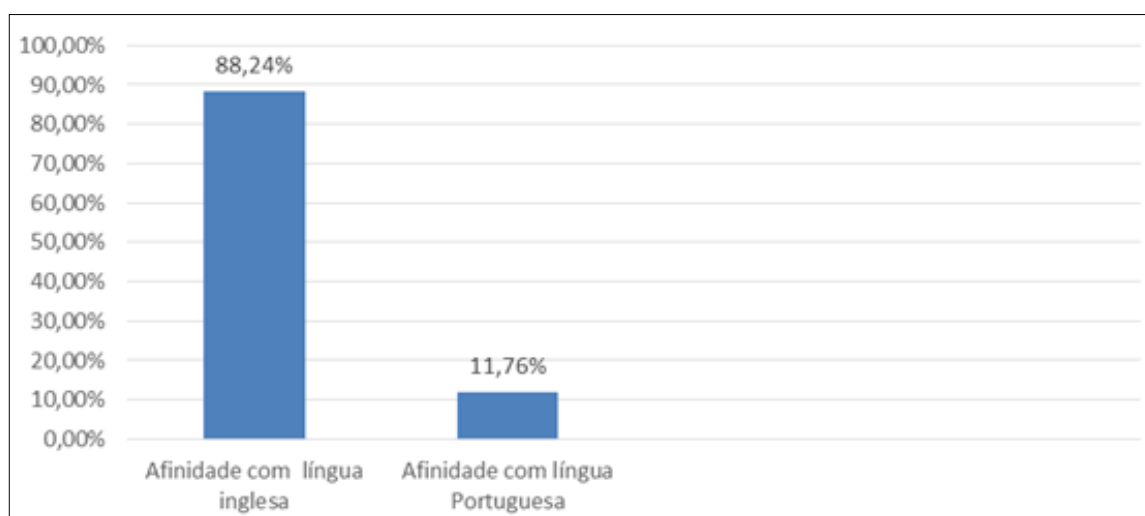


Gráfico 1 – Motivação para ter feito a escolha pelo Curso de Letras

Segundo Harmer (2007), em várias áreas de ensino e aprendizagem, a motivação é essencial para o sucesso. Em outras palavras, motivação é uma força interna que impulsiona alguém a querer fazer algo e alcançar uma meta. O autor acrescenta ainda a existência de duas classificações de motivação: extrínseca e intrínseca. A primeira delas diz respeito a fatores externos ao indivíduo que o faz querer ser professor, por exemplo. A segunda, de modo contrário, vem de dentro do indivíduo. Assim, uma pessoa pode ser motivada pelo prazer que tem em aprender ou ensinar algo. O resultado apresentado não deixa claro o que mais afetou a escolha dos licenciandos, se a motivação intrínseca ou a extrínseca, contudo possamos inferir que a afinidade para aprender língua inglesa advém de uma paixão pela mesma, o que pode ser relacionado com a intrínseca e consequentemente facilitar o alcance de suas expectativas profissionais. De modo complementar, Calvo (2011) desenvolveu uma pesquisa com alunos do último ano do Ensino Médio para investigar identidades de professores de língua inglesa e constatou que dos poucos alunos que pensam em ser docente de língua inglesa apenas pensaram nessa possibilidade devido sua identificação com a questão linguística, ou seja, a motivação intrínseca mostrou-se preponderante para determinar a escolha profissional.

Assim, depois de terem decidido pelo curso de Letras, foi necessário optar por uma das três línguas estrangeiras ofertadas pela UFMA: Francês, Espanhol e Inglês. Como essa pesquisa baseia-se essencialmente sobre o último idioma citado, os entrevistados explicitaram suas motivações quando de suas escolhas dessa língua. Logo, a grande maioria 11 (64,7%) afirma que as melhores chances no mercado de trabalho se davam por meio do conhecimento de língua inglesa, outros 3 (17,64%) pelo fato de terem facilidade para aprender idiomas, contra 1 (5,88%) que fez essa opção por já ter iniciado e/ou concluído um curso de inglês, 1 (5,88%) pelo fato de ter estudado a língua estrangeira desde a educação básica e 1 (5,88%) por gostar de assistir filmes, seriados e ouvir músicas no idioma em questão. Vejamos os relatos que seguem:

“Eu já tinha estudado durante um ano em um curso de inglês e queria melhorar no curso de Letras.” (Maria).

“Eu já tinha o curso básico e gostava de comprar revistas com curso de inglês em bancas de revista porque eu sempre quis ser professora e via isso como uma oportunidade para ganhar um salário melhor.” (Joana).

“O fato de eu gostar muito de estudar inglês. E aprender rápido.” (Vanessa).

“A língua inglesa me chamou bastante atenção, pois sabemos que é a língua que está crescendo a cada dia e ganhando espaço no mundo. Gosto muito dessa língua desde o Ensino Médio e por isso optei por essa língua. Tenho muito apreço por ela e sei que está sendo muito utilizada na sociedade atual.” (Mariana).

“Porque eu sempre gostei. Desde pequena escutei muitas músicas e também sempre tive facilidade na questão do aprendizado da pronúncia. Eu sempre me destacava muito nas aulas. Todos diziam que eu falava e escrevia bem. Aí resolvi optar por Inglês.” (Patrícia).

“Como tínhamos que obrigatoriamente na época que escolher uma língua para falar.... devido já instrução no Ensino Médio em relação ao Inglês... eu já falava inglês, eu acabei optando pelo ensino do Inglês.” (José Antônio).

“Questão profissional mesmo. Sei que é uma língua economicamente valorizada no mercado de trabalho e por gostar da língua” (Juliana).

“Foi o incentivo da língua, né? E pelo gostar mesmo. Sempre gostei da licenciatura e acreditava que ser professora de inglês era um diferencial no mercado.” (Pedro).

“Na verdade, essa foi outra dúvida também: - Meu Deus, e agora? Porque inglês eu já sei um pouquinho, Espanhol também, e Francês eu posso recomeçar do zero. Aí minha mãe ficou no meu pé: - Não, Gabriel, é melhor Inglês pelo mercado de trabalho. Aí acabei optando por Inglês. Mas eu não me arrependi não.” (Ismael).

“Influência do mercado em si, a cobrança. Não que as outras línguas não tenham prestígio, mas em relação ao inglês, têm menos prestígio.” (Carlos).

“Inglês já era a língua que eu fazia tanto em curso quanto aqui na escola e também por causa do mercado de trabalho, né? Eu sabia que se eu fizesse inglês eu teria mais oportunidade.” (Danielle).

“Aqui (UFMA) eu descobri que tinha... você poderia escolher uma língua e eu sempre tive curiosidade de aprender a língua inglesa, até porque ela... dá um destaque no mercado, então eu optei pela Língua inglesa. ” (Catarina).

“Acho que foi o fato de eu gostar muito de seriado, músicas, tudo isso... filmes que influenciaram a querer estudar um pouco da língua para poder não precisar de legenda, tradução, para que eu pudesse compreender. ” (Emmanuelle).

“Melhores oportunidades no mercado de trabalho. ” (Fabiana).

“Por causa da afinidade eu sempre tive muita facilidade para aprender Inglês. ” (Safira).

“Eu vejo que falar inglês é abre portas. Não conheço quem saiba essa língua e esteja desempregado.” (Amanda).

“Sendo a língua mais falada hoje, considerada internacional. É natural que as pessoas queiram escolher essa língua pela utilidade que ela tem. É mais fácil conseguir um emprego com o domínio dessa língua.” (Sílvia).

As opiniões apresentadas evidenciam o que a maioria dos alunos esperavam ao ingressar no Curso de Letras da UFMA: Aprofundar seus conhecimentos em língua inglesa e ingressar no mercado de trabalho. Primeiramente apostar em uma preparação de qualidade é um grande passo rumo a profissionalização, uma vez que esta necessidade se interliga à demanda de um mercado de trabalho cada vez mais carente de bons profissionais. A seguir, o gráfico 2 representa as opiniões dos pesquisados:

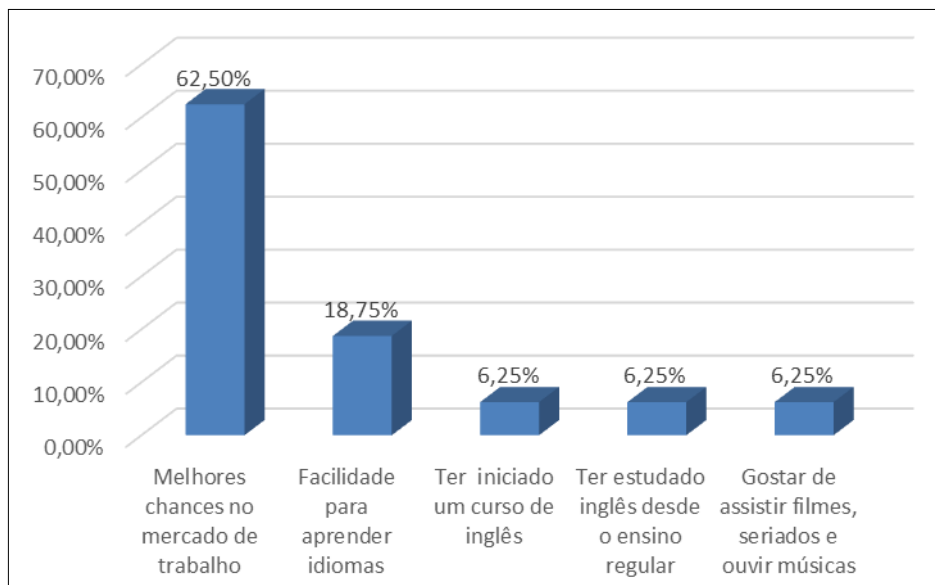


Gráfico 2 – Motivação para ter escolhido a habilitação em língua Inglesa

A escolha pela língua inglesa enquanto habilitação é motivada por afinidade com a mesma. Entendemos isso como um resultado de experiências positivas quando da Educação Básica. Provavelmente esses alunos, por já apresentarem facilidade na aprendizagem de idiomas, tiveram modelos de bons professores e projetaram na formação docente suas esperanças em melhorar seus conhecimentos linguísticos (Rossi, 2004).

As opiniões retratam que aprender inglês e mercado de trabalho têm relação bem estreita, onde uma necessita da outra de modo coercitivo. Discutimos os motivos que levaram a língua em questão ao patamar de global, e ainda assim podemos acrescentar que não é exatamente a voz do mercado que decide qual língua falar, mas regras que segundo Rajagopalan (2009) podem ser “constitutivas” ou “reguladoras”. As primeiras constituem o comportamento em si, ao passo que a última se refere ao ato de coibir comportamentos ditos não aceitáveis no contexto. Assim, dominar língua inglesa é estar de acordo com as vozes sociais, econômicas, culturais que se mostram em forma de local para alojar os que estiverem no padrão ditado por essas coerções.

Com o intuito de refinar os resultados desse estudo, conhecer o nível de conhecimento de língua inglesa que possuíam antes de ingressar no curso de Letras e depois de terem cursado disciplinas específicas de língua inglesa tornou-se primordial. Primeiramente, 12 (70,5%) classificaram com o nível básico e 5 (29,5%) afirmaram ter conhecimento de nível intermediário. As falas abaixo seguem para comprovação dos dados apresentados:

“Minha aquisição foi muito básica. Depende muito do professor. Uns puxam mais que outros. Não foi o que eu esperava de fato.” (Maria).

“Era básico porque eu lia sempre revistas de inglês que comprava nas bancas.” (Joana).

“Eu já tinha finalizado um curso de inglês mas acreditava estar no intermediário.” (Vanessa).

“Eu tinha concluído um curso em uma escola particular. Acho que meu inglês era intermediário.” (Mariana).

“Eu acredito que era básico mesmo e ainda porque assim algumas pessoas imaginam que na universidade você vai sair fluente e na verdade essa é uma ilusão. Eu acho que isso depende muito de seu interesse e também se você faz um curso por fora. Mas aqui você não tem essa base toda.” (Patrícia).

“Eu acredito que era... aquele domínio básico. E como eu venho de escola pública, então... a maioria das pessoas conhece a realidade do ensino de Língua Inglesa em escola pública. Esse conhecimento era um conhecimento bem raso, não era um conhecimento aprofundado, mas também foi o que me influenciou a ir para língua devido também não ter nenhum conhecimento de Espanhol. Então do Espanhol e Francês como eu não tinha nenhuma habilidade com essas línguas eu acabei indo para o Inglês devido a esse conhecimento, mas não um conhecimento tão intermediário ou avançado, mas um conhecimento básico da língua em si.” (Cristina).

“Eu só sabia o verbo *to be* do ensino fundamental. Meu inglês era bem iniciante.” (Juliana).

“Meu inglês era bem básico. Só tive mesmo incentivo quando entrei no curso de Letras.” (Pedro).

“Eu possuía, mas aquele conhecimento intermediário, não avançado. Porque eu sempre gostei e aprendi só na escola mesmo.” (Ismael).

“Fiz um ano e meio de curso de inglês antes de entrar na universidade.” (Carlos).

“Intermediário.” (Danielle).

“Na verdade, era menos que o básico. Era péssimo mesmo!” (Catarina).

“Sim, eu já possuía, mas não eram muitos, mas era básico para escrever coisas básicas e entender diálogos mais simples.” (Emmanuelle).

“Básico mesmo. Só o conhecimento elementar da língua.” (Fabiana).

“Era intermediário.” (Safira).

“O que eu aprendi na escola regular. Era básico.” (Amanda).

“Os alunos chegam aqui com o conhecimento muito básico, na maioria dos casos. Raras exceções são avançados.” (Ana).

É importante salientar que a maioria dos alunos escolheu a habilitação em língua inglesa por conta de um vislumbre melhor no mercado de trabalho. Essa maioria também apresentava nível iniciante de conhecimento da língua porque apostou que iria aprimorar no curso de formação docente. Ainda é oportuno citar que o processo de admissão desses alunos se deu em modelos de prova que exigiam conhecimento básico de língua inglesa (antigo vestibular) e supõe-se que se foram aprovados é porque conseguiram comprovar domínio do nível de conhecimento exigido. Assim, esperava-se que as disciplinas de língua e literatura estrangeira partissem desse princípio e desafiassem os alunos com um nível mais avançado de ensino e aprendizagem de idiomas. Os dados encontrados estão representados no gráfico 3.

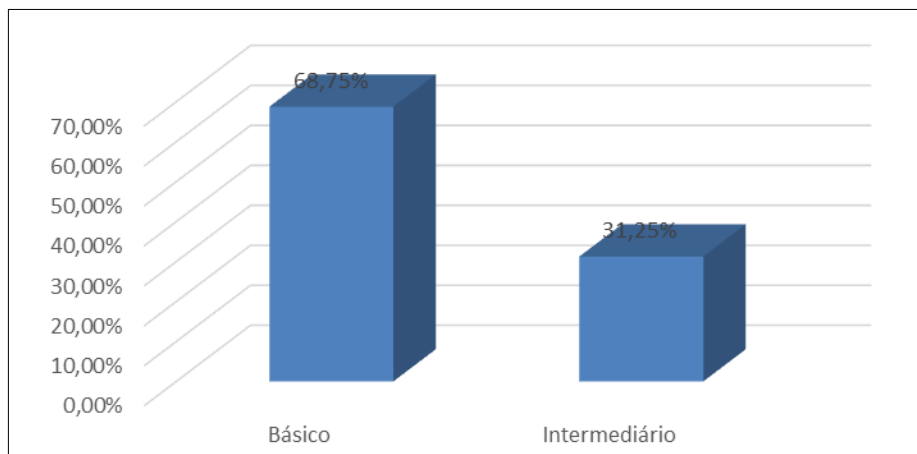


Gráfico 3 – Nível de conhecimento de língua inglesa antes de ingressar no Curso de Letras

Partindo do pressuposto que os licenciandos tiveram contato com a língua em que pretendiam se especializar antes de ingressar no curso de Letras, pudemos notar que esse contato foi normalmente representado negativamente, principalmente quando direcionaram para a escola regular. Inferimos que a ideia que tinham dos estudos da língua em uma universidade seria o oposto do que encontraram na experiência anterior, ou seja, sair de um modelo preparatório apenas para leitura de textos a uma dimensão mais completa que englobaria competência linguísticas renunciadas como a oralidade.

Por outro lado, perguntamos o nível de língua inglesa dos alunos após terem cursado disciplinas específicas referentes ao estudo dessa língua estrangeira. Os resultados mostraram que 10 (58,8%) permaneceram no nível básico, 5 (29,5%), continuaram no intermediário, enquanto apenas 1 (5,88%) assegurou que progrediu do nível básico para o intermediário e 1 (5,88%) para o nível avançado. As opiniões dos graduandos seguem para constatação.

“Nos primeiros períodos eu pensava que ia avançar, mas continuo no mesmo nível. Fiquei muito perdida por não dominar a língua.” (Maria).

“Apendi muito vocabulário, mas a gramática ficou um pouco esquecida pelo curso. Quando eu tive que retomar esse conhecimento gramatical para ir para o estágio do ensino fundamental e médio, eu tive problemas porque eu estava sem norte.” (Joana).

“Continua intermediário.” (Vanessa).

“Eu considero intermediário. Uma vez que nós temos um embasamento teórico-metodológico. No entanto acredito que pode vir a melhorar, pois nós temos disciplinas que nos dão embasamento teórico só que, no entanto, poderíamos ter outro olhar, mais profundo acerca da..., que reais metodologias poderíamos seguir, por exemplo, eu acredito que o curso ainda tenha falhas quanto a esse detalhe de aprofundamento metodológico, né? Pois nós sabemos que nós temos uma prática, mas nós precisamos ter uma teoria que nos dê embasamento aprofundado. Acredito que ainda existem falhas.” (Mariana).

“Não avancei porque o que a gente vê aqui na universidade é praticamente o que você estuda no ensino fundamental todo.” (Patrícia).

“Eu não poderia dizer que hoje em dia o meu conhecimento é avançado do inglês, né? Até mesmo porque eu nunca fiz um curso de inglês... não tive a oportunidade de fazer um curso. O que eu tenho de conhecimento é o que eu já tinha aprendi do antes do Ensino Médio mais o conhecimento que eu tenho daqui e mais a questão dos conhecimentos por fora... estudando só ou ouvindo alguma coisa, mas assim, o nível que eu coloco... talvez o nível intermediário. Não um intermediário para avançado, mas um nível de compreensão que... eu já trabalho como professor e já tenho algumas noções. Então isso para mim já é possível de realização de algumas coisas na língua.” (Cristina).

“Continua básico.” (Juliana).

“Avanço eu acredito que não tive. Porque na realidade a gente não tem o que eu pensava. Imaginei que quando a gente entrasse na UFMA teríamos uma disciplina ministrada toda em inglês par falarmos o tempo todo. Mas isso não acontece. Então o meu nível não mudou.” (Pedro).

“Eu acho que com certeza influenciou muito. Eu aprendi muito aqui. Acho que não me levou, por exemplo, à proficiência ou a mudança de nível. O que aprendi foi devido as Literaturas, não pelas disciplinas elementares: Inglês I, II, III.” (Ismael).

“Não foi um avanço significativo porque a universidade em si não tem tanto conteúdo prático. É muito mais teórico e pouco específico para a prática. Fiquei onde estava.” (Carlos).

“Eu tive um avanço devido ao curso de inglês que eu fazia fora, não por causa das cadeiras da UFMA. As cadeiras da UFMA, por elas começarem do nível inicial mesmo, elas não chegam até o avançado. Elas chegam no máximo no intermediário. Que é impossível em quatro anos, né? Em cinco, você chegar ao avançado.” (Danielle).

“Melhorou bastante porque além de eu estudar aqui, eu senti muitas dificuldades! Eu tive que buscar fora, né? Buscar outros meios externos para que eu pudesse assim acompanhar o nível dos outros que já tinham um nível melhor que o meu fiquei no básico porque inglês é muito complicado para mim.” (Catarina).

“Nível muito baixo.” (Emmanuelle).

“Aqui na universidade foi muito pouco. Tudo o que aprendi a mais foi por esforço próprio.” (Fabiana).

“O curso de língua inglesa me possibilitou uma perspectiva muito grande de conhecimento da língua em si, na questão literária, fonética. Agora, assim falando da questão da conversação eu me avalio como se eu estivesse no mesmo nível, pois o nosso curso não trabalha a conversação. Eu consigo compreender, ler, mas formar um bloco discursivo e desenvolver uma conversa com a língua inglesa... eu ainda tenho dificuldade.” (Safira).

“As disciplinas iniciais de inglês cobravam muito pouco do aluno. Não me senti motivado.” (Amanda).

“O nível de inglês dos alunos em geral deixa muito a desejar. Raríssimos alunos têm bom domínio da língua, e esses que têm, ou estudaram fora da universidade, fizeram intercâmbio ou são autodidatas. É uma pena ter que admitir que aqui mesmo na universidade esses adquirem pouco conhecimento principalmente em termos de pronúncia. Eles têm uma pronúncia precária. E até mesmo questões gramaticais, eles erram muito no estágio. Eu até já fiz um trabalho que fala sobre os erros, fiz uma análise de erros com meus estagiários e é assim a constatação: crítica!” (Ana).

Os alunos ingressantes de fato querem conhecer a língua de modo complexo e profundo, diferente do que tiveram na escola, chamado por eles de “aulas elementares”. E quando querem isso, o fazem de modo muito lúcido, afinal de contas, o magistério deve ser o local de debates sobre a língua e que leve o futuro professor ao patamar de real formador. A locução “Inglês de Colégio” faz jus a avaliação feita pelos graduandos, que segundo Micolli

(2010), implica em um conhecimento limitado a frases feitas que evidenciam o não desenvolvimento de competências mínimas em língua inglesa.

De acordo com as opiniões dos pesquisados, há inúmeras razões para a estagnação na aprendizagem de língua inglesa. E em se tratando da preparação de futuros professores, os respondentes chamam a atenção ao fato de o curso de licenciatura pouco valorizar aulas em língua estrangeira e ser essa uma das principais causas da insatisfação estudantil. Infelizmente a formação precária de professores e a colocação da disciplina inglês em segundo plano em relação às outras disciplinas do currículo de escolas regulares e universidades, são apenas alguns dos obstáculos neste cenário. Paiva pondera sobre a história da formação de professores de língua inglesa e os resultados de seus estudos se assemelham aos relatados nesta pesquisa e aponta como um dos problemas o “pretexto da supremacia do idioma materno não se permitir um ensino de qualidade de LE” (Paiva, 2003, p.77) e acrescenta que em muitos casos, as disciplinas que tratam da formação prática do professor de LE muitas vezes ficam sob a responsabilidade de pedagogos que não têm conhecimento do idioma e tampouco de Linguística Aplicada.

Através do discurso acima, podemos notar que os alunos que mantêm melhor domínio na língua não foram formados por meio de estudos conseguidos na universidade. Dito de outra forma, a preparação linguística não tem se realizado dentro do curso de preparação docente, embora provavelmente em escolas de idiomas e bem menos frequente em programas de intercâmbio ou autodidatismo. A professora formadora chama a atenção para a pronúncia deficiente dos estagiários que acompanha, e essa constatação pode ser entendida como consequência da insatisfação revelada pelos pesquisados: a pouca prática da oralidade.

A respeito dessa situação, Costa e Baptista desenvolveram uma pesquisa a fim de investigar a (in)competência linguística dos estagiários a partir de como e quando ocorriam erros relacionados a esta competência. Segundo observações da teórica, as aulas ministradas pelos estagiários eram raramente faladas em LI e, muitas vezes limitadas a exposições gramaticais descontextualizadas. E quanto ao reconhecimento de erros gramaticais adverte: “Os futuros professores não percebem seus erros e nem se propõem a corrigi-los ou estão conscientes de seu desempenho linguístico e nível de interlíngua.” (Costa & Baptista, 2011, p.38).

A pesquisa de Costa e Baptista (2011) encontrou situação parecida com a que os entrevistados descreveram sobre o seu nível de conhecimento linguístico após terem cursado

disciplinas específicas de LI. Os casos de sucesso quanto a adequada competência linguística não são creditados aos estudos feitos na academia.

Uma vez que esta pesquisa está centrada na preparação de professores de língua inglesa, objetivou-se saber se as expectativas foram atendidas em relação ao domínio dessa língua estrangeira. De forma unânime, as respostas foram negativas e apontaram sempre um motivo para esse resultado. Assim 8(47,05%) afirmaram que não se estuda inglês falando na língua, 3 (17,65%) disseram que as aulas eram muito elementares, 2 (11,77%) indicam que falta aprofundamento metodológico, 2 (11,77%) disseram que é o fato de o curso ser de dupla habilitação, 1 (5,88%) acredita no fato de serem egresso de escola pública e 1 (5,88%) afirmou que faltam professores comprometidos com o ensino. As insatisfações estão listadas a seguir:

“Não houve a aquisição que eu esperava. Eu sei que aqui não é nenhum cursinho, é um curso de licenciatura. Deveriam ter uma disciplina só para escrita e pelo menos uma específica para conversação sem ser prosa e nem poesia. Sinto falta de prática com a língua.” (Maria).

“Não foi o que eu esperava. Pensei que fosse me aprofundar tanto em inglês e português na gramática e depois analisar textos. Mas não foi o que aconteceu.” (Joana).

“Não senti que avancei. Nem senti que estava sendo preparada para ser professora. Não sei estruturar bem uma aula de inglês.” (Vanessa).

“Eu esperava estudar inglês em inglês. Fiquei triste em ver que isso quase não aconteceu.” (Mariana).

“Eu vi que a única coisa que modificou foi em relação as literaturas. Algo que eu não conhecia antes e vi no curso. Mas sobre morfologia, sintaxe da língua não estudei isso. Nem sei como se discute isso em inglês.” (Patrícia).

“Eu esperava ter estudado a língua de maneira mais profunda. Não achei que o curso tenha cumprido esse papel.” (Cristina).

“Meu nível é básico, mas o que aprendi de diferente foi por conta própria, procurando em livros. Pensei que fosse me aprofundar bastante em inglês na universidade, mas não foi o que aconteceu. Quando fui para o estágio percebi que organizar uma aula de inglês era diferente de português.” (Juliana).

“Não foi o que eu esperava. Eu gostaria de ter estudado coisas específicas do ensino de língua inglesa. Acho que falta aprofundamento metodológico.” (Pedro).

“Na verdade, eu acho que não, né? Acho que... acho difícil uma pessoa sair daqui fluente só pelo curso. Tem que estudar fora, fazer um curso, ler mais, intercâmbio, mas eu acho que... eu acho que isso é uma coisa geral. Nem é só daqui da UFMA. Todo mundo que eu conheço que faz Letras / Inglês reclama disso. Seja aqui (UFMA), na UEMA, todo mundo reclama. As aulas eram em língua materna, quer dizer, maioria... grande parte, né? Setenta por cento por aí... língua materna. Eu acho que isso dificulta muito.” (Ismael).

“Acredito que um curso de dupla licenciatura não prepara bem nas duas línguas. Uma sempre vai ficar sacrificada e inglês na UFMA ficou.” (Carlos).

“Para ter havido melhorias de verdade, as aulas deveriam ser menos elementares.” (Danielle).

“Aqui dentro? Na verdade, não foi bem o que eu esperava, né? Porque quando você faz uma língua inglesa externa, você pensa que só pega por cima. Aqui dentro eu me familiarizei com a língua, com a cultura, com a história da língua, mas gostaria de ter estudado mais. O curso é duplo, né? Não sei se isso me atrapalhou.” (Catarina).

“Não, esperados não porque eu pensava que o curso ia me dar um suporte para conversar, para aprender um pouco mais também da questão oral, da fala e a gente aprende muito mais voltado para ser professor, mas sem falar na língua. Sempre ali aquela questão da gramática, então eu acredito que eu não obtive muito avanço em relação ao inglês que eu já possuía.” (Emmanuelle).

“Não tive minhas expectativas superadas. Ficamos o tempo inteiro o mesmo nível de aula de inglês. Vi que nem os professores se empenhavam para subir o nível das aulas.” (Fabiana).

“O que eu esperava que era sair daqui falando inglês fluentemente não houve, mas tem outras áreas que lógico que houve. O curso de língua inglesa me possibilitou uma perspectiva muito grande de conhecimento da língua em si, na questão literária, fonética. Agora, assim falando da questão da conversação eu me avalio como se eu estivesse no mesmo nível, pois o nosso curso não trabalha a conversação. Eu consigo compreender, ler, mas formar um bloco discursivo e desenvolver uma conversa com a língua inglesa... eu ainda tenho dificuldade.” (Safira).

“Eu venho de escola pública e todo mundo sabe como é o ensino de lá. Eu esperava outra coisa da universidade. Por isso, como tenho pouca base, acho que não melhorei meu inglês.” (Amanda).

“Eu acho que deveríamos ter uma mudança no currículo do curso de Letras. Acho que teria que exigir um nível mínimo de conhecimento de Inglês para que esses alunos entrem no curso e que tivessem mais professores comprometidos e engajados. Isso falta muito! Professores que exijam. O professor não exige e o aluno vai levando.” (Ana).

Um curso que pretende formar professores de idiomas competentes, significa dizer que devem propor ao seu alunado conhecimento linguístico nas quatro habilidades de uma língua estrangeira que são ler, ouvir, falar e escrever. Para isso, pressupõe-se aulas na língua inglesa sobre a língua inglesa a fim de que os alunos possam, aos poucos, obter uma formação completa. Durante os anos na universidade, preparar professores para ministrar aulas de inglês mediando esse processo de ensino e aprendizagem em português pode ser considerado no mínimo equivocado. A fim de melhor visualizar os resultados descritos apresentamos o gráfico 4:

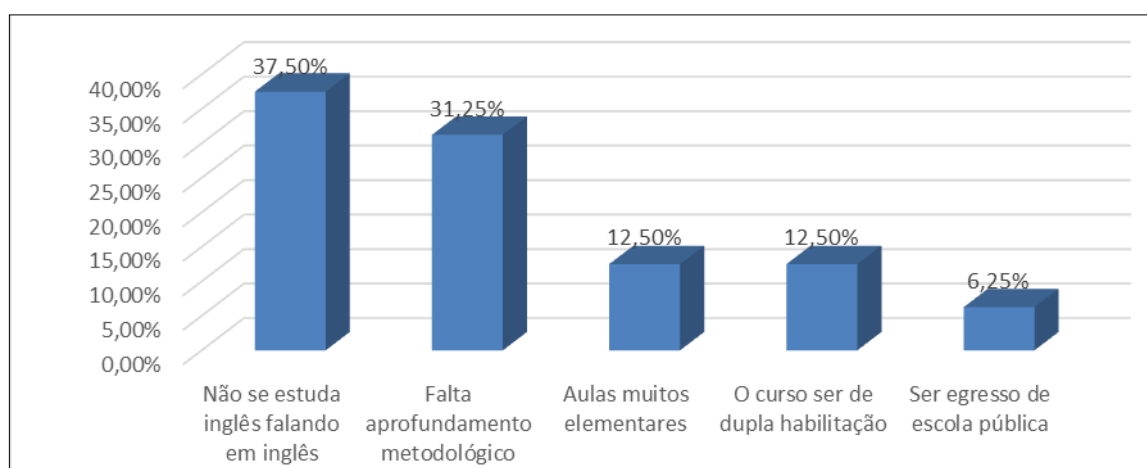


Gráfico 4 - Motivos para os alunos não terem melhorado sua competência linguística

A constatação é de que os alunos estão se formando sem dominar o idioma, e práticas como essas é rebaixar os alunos ao conceito de tábula rasa (Pinker, 2004) uma vez que os mesmos já são detentores de habilidades linguísticas básicas. Para Leffa (2001) o aluno de língua estrangeira não pode ser mero espectador do ensino ou ficar limitado a atividade de escrita. Para ele, vivenciar a língua é também falar a mesma. Diante de tal problemática, não nos cabe apontar culpados, mas tentar compreender as variantes que fazem com que haja comentários como os citados acima.

Segundo o PPP de Letras há quatro disciplinas chamadas de Interação Comunicativa I, II, III e IV ofertadas respectivamente do primeiro ao quarto período. E é nesse estágio inicial que começam as reivindicações:

Uma minoria afirma ter avançado em seus estudos linguísticos, o que revela que devido à ineficiência da formação do profissional de inglês, avançar nos estudos linguísticos só foi possível porque, segundo a aluna, sempre manteve vínculo com estudos em cursos de idiomas fora da Universidade.

Ainda há 2 (11,76%) dos pesquisados comentaram que disciplinas iniciais como Inglês I e II deveriam ser menos básicas e mais desafiadoras. Aulas muito elementares partindo do princípio de que todos os estudantes são iniciantes na língua é agir contrariamente ao processo de seleção para ingresso nessa universidade. De fato, ao aluno que não é mais iniciante na língua, estudar o que “já sabe” é no mínimo desmotivante.

Segundo relatos, 3 (17,65%) insistem que falta aprofundamento metodológico específico para a língua estrangeira em que serão habilitados. As discussões feitas em sala são rotineiramente realizadas para atender situações gerais e não específicas. A então LA, discutida no capítulo II, aparece de maneira implícita nas opiniões coletadas quando apontam que há carência de um currículo que leve para a prática aprofundamento metodológico. Em outras palavras, os alunos do 9º período, prestes a sair da universidade, em sua maioria, desconhecem a dimensão de ser professor. Atestam que no mercado de trabalho, se dependerem da academia, não serão conhecedores, por exemplo, de metodologias do ensino de língua inglesa. Além da capacidade linguística, o professor necessita saber como vai lidar com seu alunado e abordar determinados assuntos em sala de aula. Além de micro aulas, eles precisam de tempo, não só para a produção de saberes, assim como para discussão de novas metodologias.

Ao longo da experiência do professor, este irá perceber que é completamente normal encontrar turmas heterogêneas, ou seja, alunos com níveis de habilidade em Língua Inglesa

diferentes uns dos outros. O desafio docente reside no quesito de orquestrar essa variedade em sala de aula, e separar os alunos por níveis de conhecimento no idioma e/ou selecionar os alunos de destaque em processos de monitoria poderia auxiliar na aprendizagem efetiva por parte daqueles que dominam menos a língua.

1 (5,885%) respondente responsabiliza a não progressão efetiva nos estudos em língua inglesa o fato de serem oriundos de escolas públicas onde o ensino dessa disciplina não é visto com a mesma importância de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática. Situações como essa parecem ser resultantes do determinismo de uma classe social que atribui seu fracasso aos que possuem baixa renda e procuram a escola pública. Assim, não haver estudado em uma instituição particular pode ser traduzido como ter tido acesso a um ensino de LE fragmentado e discriminatório quando julga como mínimo o que os alunos devem aprender diante de seus conhecimentos prévios (Coelho, 2014).

O ensino de Língua inglesa em escolas públicas tem sido alvo de muitas investigações dadas as condições e a situação de seu ensino no Brasil. O desafio também é expresso pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998) ao avaliarem o contexto de ensino atual da língua supracitada:

“A primeira observação a ser feita é que o ensino de língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno.” (Brasil, 1998, p.24).

Esses mesmos documentos oficiais ressaltam a deficiente competência linguístico-comunicativa dos profissionais dessa área:

“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 a giz e livro didático podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.” (Brasil, 1998, p.21).

Diante da situação que se apresenta, trazer à tona a discussão da formação do professor de inglês aponta para o fato de que a pesquisa em questão se fundamenta até em documentos oficiais. Por isso, Oliveira comenta que a descrença quanto ao ensino eficaz de língua estrangeira na escola pública é “um axioma entre os professores que lecionam inglês nas escolas públicas”, ou seja, afirmar que não se aprende na escola pública faz parte da constituição do professor dessa realidade (Oliveira, 2013, p.35).

A ansiedade em entrar na universidade para aprofundar os conhecimentos de língua inglesa, logo deu lugar à insatisfação com o que o curso ofereceu e a desmotivação em permanecer nele. A maioria dos alunos que entrou na universidade com o nível básico afirma que não sentiu progressão em seus estudos, o que reforça a crença fatalista: a faculdade não consegue formar o professor competente.

A opinião de 1 (5,88%) investigado quando decreta que faltam “professores comprometidos” nos direciona a uma conclusão simples: a de que o molde arcaico e pouco interessante das aulas que os alunos ministram no estágio é a mera reprodução das aulas que tiveram na Universidade, apesar de criticarem. Aceitar que professores de Inglês cheguem à Universidade sem conhecimento mínimo na língua é reforçar o mascaramento de lacunas existentes na formação inicial do professor também identificadas nos estudos sobre os cursos de Letras de Castro (2004) e Freire e Lessa (2003).

Portanto, se a maioria dos alunos (65,5%) enxergou no curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, a chance de projeção profissional, perguntamos então se a quantidade de disciplinas específicas de língua inglesa era suficiente para a preparação do professor para o mercado de trabalho docente. Os resultados mostraram que 15 (88,24%) dos respondentes não estão satisfeitos com o que a academia tem oferecido, contra 2 (11,76%) que afirmam que as disciplinas estudadas seriam suficientes apenas se o público-alvo for a educação pública.

“Não! Nesse curso de letras... eu acredito que deveriam retirar algumas disciplinas que eu acho tem demais.” (Maria).

“Não! Completamente insuficiente. Eu tive uma cadeira de morfossintaxe que não deu para a gente trabalhar *Present Perferct*, a gente nem chegou lá. Por incrível que pareça a gente ficou muito no verbo *to be* porque realmente nas formas negativa, interrogativa e afirmativa a gente erra pouco... mas a gente não saiu do lugar. Estudamos um pouco de gírias, que é interessante, mas muito insuficiente.” (Joana).

“Eu acredito que sim para... voltado para ensinar em escola, mas para ensinar em cursinho mesmo... não é suficiente. Porque no cursinho já exige bem mais a habilidade da fala, enquanto que a escola já é bem mais a parte da gramática... ler e escrever...nem tanto a fala.” (Vanessa).

“Não. Eu acredito que deveria haver mais horas de disciplinas específicas que nos dão embasamento melhor para a prática.” (Mariana).

“Acredito que não porque são só inglês I, II, III e IV, uma disciplina de Fonética e Fonologia. Aí eu acredito que a gente deveria ter no mínimo duas. Duas disciplinas de Fonética mais algumas de literatura. Assim poderiam diminuir o número das de linguística em português e investir mais em língua estrangeira porque é isso de fato que a gente vai aplicar em sala de aula.” (Patrícia).

“A minha opinião, é que eu acredito que para o curso de Letras para a Universidade do Maranhão há um nível razoável de disciplinas. Eu considero insuficiente porque você leva em consideração como a prioridade é o ensino de você ser formado um professor de Língua Materna, então você acaba se formando um professor de língua estrangeira, mas com uma carência muito grande de disciplinas, tem uma série de coisas que acabam

ficando... umas lacunas que os professores as vezes não conseguem preencher e que o próprio curso as vezes não dá suporte para isso. A maioria dos alunos que cursa, vez ou outra, um ou dois já fez um curso de inglês e já têm um nível a mais. Agora contar com esse ensino daqui a Universidade que as vezes não oferece aquele suporte que deveria ter, embora sabendo que a gente não vem para cá para ter um curso... um cursinho de idiomas, mas que ficam algumas lacunas as vezes deixadas, ficam né!” (Cristina).

“Eu acredito que não. Eu acho que focam muito na teoria, de ficar analisando literatura em inglês e tudo. Tem muita teoria para analisar obras. Eu gostei muito em estudar a história da língua, mas não foi bem aprofundado. Aí não estudamos muito.” (Juliana).

“Eu acredito que suficiente não seriam. Estou no nono período e desde o primeiro a gente tem a disciplina, mas não é trabalhado exatamente aquilo que quer, por exemplo, a língua, estudo da língua. Como é que a gente vai falar e se apresentar na escola? Não temos fluência na língua como é que vou estudar inglês falando em português?” (Pedro).

“Não, acho que não. Se bem que agora vai melhorar porque vão colocar disciplina de escrita que vai ser bem melhor. Vai ter disciplina de escrita de Língua Inglesa. Vai ter uma disciplina só de escrita e outra mesmo só para prática oral. Eu acho que vai melhorar. Mas agora, no entanto, ainda não teve isso não.” (Ismael).

“Não, não, não! É insipiente porque primeiro a questão do inglês do último ano para cá tem dado uma melhorada devido as novas direções de coordenações. Mas torna-se insipiente porque é muito voltado para as questões mais teóricas, questões literárias em si. A literatura é muito importante, mas a prática em si, o inglês falado, pronunciado, ele é falho quanto essa questão, porque nós só tínhamos aqui na universidade quatro disciplinas de prática e outra coisa que descobrimos recentemente que o Programa Ciências sem Fronteiras da CAPES não contempla o curso de licenciatura em letras. Não há programas de intercâmbio e parece que eles não se interessam pelas licenciaturas e principalmente para inglês.” (Carlos).

“Não, de jeito nenhum. Primeiro por essa questão inicial que tem que ser quebrada lá na UFMA, né? De o aluno chegar e ir para o inicial do inglês: aprender os números, os dias da semana. Dessa forma fica totalmente inviável, né? E depois porque nem sempre é respeitada aquela estrutura de: - ah, nessa cadeira eu estudo Morfossintaxe, na outra, estudo Fonética. Nem sempre é respeitado isso. Nós não vemos a língua toda com profundidade como deveríamos.” (Danielle).

“Não! Eu achava que deveria ter mais disciplinas. Eh... na questão da gramática da língua, da questão mesmo da cultura da língua, porque só tem a questão da Cultura e Identidade, só tem essa disciplina para nos aprofundarmos mais porque para aprender uma língua você tem que entender a cultura dela, entender a história dela, se aprofundar nela como se estivesse vivendo lá naquele país.” (Catarina).

“Não! Tem muita disciplina de Português e bem menos de inglês. Poderiam reformar o currículo e acrescentar disciplinas de conversação de língua inglesa.” (Emmanuelle).

“De maneira nenhuma! Principalmente porque nós vemos ao mesmo tempo aqui no Curso de Letras Português e Inglês. Não há uma distinção. Portanto nós temos que dar conta de duas línguas e acaba que no fim das contas a gente não é preparado para nenhuma! A gente não sai do Curso de Letras preparado para ensinar Português bem, e nem para ensinar inglês bem. Porque eu acho que o nível que a gente aprende aqui, principalmente por ser muito corrido, não é o nível ideal para dar aula.” (Fabiana).

“Eu penso que de certa forma sim. Lógico que ajuda muito, mas eu creio que há uma deficiência para o curso de língua inglesa. O curso até tem uma grade boa. Talvez falte compromisso da universidade em tentar trabalhar mais a questão do inglês vivo, o inglês falado. Eu sei que a proposta da universidade é, você fez o ENEM, escolheu língua inglesa porque já tem noção daquela língua, só que nem todo mundo tem noção de língua inglesa, principalmente quem vem de escola pública. Eu vim de escola pública. Eu vim para cá pensando que eu ia aprender mais, e a universidade já cobra o que a gente deu lá no ensino médio, mas percebe-se que desde o ensino médio há uma deficiência, a gente quer muito, mas a deficiência é histórica.” (Safira).

“Acredito que sim para dar aulas em escola pública porque lá não exigem muito de nossa oralidade. Mas em escolas particulares a exigência é maior.” (Amanda).

“Acredito que todas as disciplinas ofertadas, tanto é língua inglesa quanto as de Literatura são deficientes. Nenhuma é o que se deseja e nem pode ser considerada de bom nível.” (Ana).

A vontade de aprender inglês foi a motivação inicial dos licenciandos a cursar Letras. Devido aos obstáculos já apresentados, essa aspiração foi diminuindo por conta das condições encontradas no contexto. O desabafo dos alunos mostra pouca valorização do eixo de língua estrangeira, visto sempre como algo complementar e secundário. São alunos que acreditam não estar preparados para ensinar a língua na qual serão habilitados. Esse quadro fica bem evidente a partir das representações do gráfico 5:

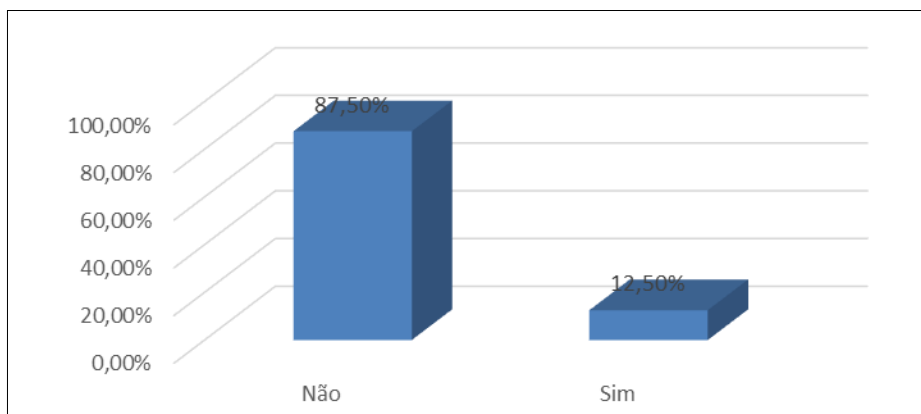


Gráfico 5 - A quantidade de disciplinas específicas de língua inglesa é suficiente para que o professor seja inserido no mercado de trabalho?

Os dados apresentados sinalizam uma situação muito séria: os alunos estão saindo da Universidade sem preparo suficiente. Se continuarmos a permitir isso, será um ciclo sem fim. Quando os alunos afirmam que apenas estariam preparados para ensinar no eixo público, reforçam a uma precariedade também reconhecida pelos PCNs (Brasil, 1998). A não credibilidade no ensino em escolas regulares públicas já foi pesquisada no Brasil por Barcelos (2005) e o saldo foi professores sem proficiência e muito uso de língua materna nas aulas de língua inglesa. Martins (2005) sugere que da mesma forma que os bacharéis em Direito fazem teste para obter liberação para exercerem a profissão, poderiam os cursos de Letras exigir aprovação em teste de proficiência que alcançasse nível B2².

Ao que parece, a quantidade de disciplinas referentes a Língua Inglesa incomoda os estudantes e, baseado nessa mesma ideia quisemos saber primeiramente qual (quais)

² Nível do quadro Europeu comum de referência para línguas QECR (Universidade de Coimbra, 2001).

disciplina(s), na opinião do futuro professor, mais contribuiu(íram) para a sua formação. Os dados coletados mostraram que 9 alunos (52,94%) listaram a disciplina de Fonética e Fonologia, outros 4 (23,52%) a disciplina de Morfossintaxe e 3 alunos (17,65%) citaram Literatura de Língua Inglesa (poesia e prosa) e 1 (5,88%) não se posicionou. Vejamos as opiniões dos pesquisados:

“A disciplina de Prosa e poesia de língua estrangeira foram muito boas porque as aulas eram em língua inglesa. Mesmo que você tivesse dificuldade em inglês pelo menos você estava escutando a língua o tempo todo. Isso acaba motivando a gente porque você sabe que o professor vai te perguntar algo e você não quer ficar sem responder.” (Maria).

“Gostei muito de uma professora que era até contratada. Ele esmiuçou a língua e facilitou a aprendizagem era morfossintaxe e eu já tinha passado uma boa parte do curso fazendo inglês sem entender o que eu entendi nessa disciplina.” (Joana).

“A disciplina de Fonética foi bem importante... e as de Literatura também foram de grande ajuda porque de qualquer forma a gente tinha contato com textos e a gente acabava ampliando vocabulário.” (Vanessa).

“A disciplina que mais me auxiliou, acredito que foi Fonética e Fonologia. Ela me deu um embasamento de fato na língua, a partir da teoria da aprendizagem da língua em si.” (Mariana).

“Fonética e Fonologia. Só lamento por ter sido tão curta.” (Patrícia).

“Como professor de línguas, eu acredito que o que na realidade deve ter contribuído de uma certa forma foi a disciplina de Morfossintaxe de Língua Inglesa. Então quando nós chegamos para cursar a disciplina, o que nós pensávamos era que essa disciplina era para dar a cada um dos alunos uma noção geral da língua em si, das estruturas, como funcionava tudo. Não foi o que nós pensamos. A disciplina tomou outro rumo e não conseguiu tirar as dúvidas, sanar as dúvidas dos alunos ou mesmo apresentar para a gente de uma maneira mais científica o funcionamento da Língua Inglesa. Também tivemos pouco tempo para ela. Foi só um semestre. E por isso faltaram algumas coisas ainda para que ela se tornasse realmente a disciplina que os alunos imaginavam.” (Cristina).

“Fonética e Fonologia em primeiro lugar porque foi o que abriu minha mente para a língua inglesa. Foi ela que particularmente me ajudou a entender um pouquinho mais do funcionamento da língua.” (Juliana).

“Essa disciplina que estou fazendo: a de Prosa. Tanto a I quanto a II a gente trabalha muito a parte da literatura. Então a gente conhece autores, as obras e treina o inglês. Essa foi uma parte boa do curso mas pena que só veio acontecer no final.” (Pedro).

“Na verdade, para mim, eu acho que foi Fonética e Fonologia. Eu acho que acrescentou bem mais porque na verdade foi a primeira disciplina que a gente teve uma aula cem por cento em inglês do começo ao fim. Então, eu acho que isso também foi outro fator que não contribuiu. As aulas eram em Língua materna, quer dizer, maioria.... grande parte, né? Setenta por cento por aí... língua materna. Eu acho que isso dificulta muito.” (Ismael).

“Para mim o maior ganho foi saber que posso ensinar gramática sem ser de maneira conteudista. Saber transmitir isso de uma maneira em que o aluno se sinta inserido na realidade e não de forma artificial. A morfossintaxe me deu uma visão diferente de como trabalhar, por exemplo, países e nacionalidades de maneira bem interativa.” (Carlos).

“Bom, Morfossintaxe e Fonética de Língua inglesa. Porque na disciplina de Morfossintaxe nos demos a nossa primeira aula toda em inglês. Ela pediu que nós fizéssemos isso. E Fonética, apesar de ter sido pouco, nós estudamos mais os sons do

inglês. Deu para aperfeiçoar mais a pronúncia daqueles que eram mais difíceis.” (Danielle).

“Fonética e Fonologia.” (Catarina).

“A disciplina de Fonética e Fonologia.” (Emmanuelle).

“As disciplinas de Prosa e Poesia porque os professores falavam em inglês com a gente.” (Fabiana).

“Eu creio que a disciplina de Fonética me ajudou bastante na hora de diferenciar um som do outro, a pronunciar corretamente uma palavra, para saber a diferença da pronúncia quando há uma diferença de classe gramatical.” (Safira).

“Sem dúvida Fonética e Fonologia. Pude ver como os sons são falados. Vi o inglês vivo.” (Amanda).

“Como para mim nenhuma disciplina é de bom nível, fica difícil opinar como os alunos reagiram durante o curso. Não consigo ver melhora do Inglês dos alunos, por exemplo, iniciantes.” (Ana).

A explicação para a grande preferência por Fonética e Fonologia comunga das deficiências discutidas anteriormente que centralizam a problemática da oralidade. É inquietante ver que em um curso com nove períodos apenas começa a ser ministrado em língua inglesa a partir do quinto período, quando a disciplina citada é ofertada. Os relatos acima nos fizeram inferir que as disciplinas de Interação Comunicativa I, II, III e IV foram ministradas em língua materna perante o “fascínio” que os estudantes apresentaram em aprender os sons da língua e de até mesmo poder ministrar uma aula inteira no idioma em discussão.

Os alunos reconhecem que somente uma disciplina para tratar da Fonética e Fonologia e outra para tratar da Morfologia e Sintaxe de toda a língua em apenas 60 (sessenta) horas cada é insuficiente diante de profundos estudos que ainda poderiam ter sido feitos, contudo tiveram maior aproveitamento que nas quatro específicas anteriores.

Ainda sabendo de suas limitações, os pesquisados citaram que as disciplinas de Prosa e Poesia os faziam sentir obrigados a estudar mais inglês para dar uma resposta contextualizada ao professor. Leituras de texto antigos requerem além de domínio na língua estrangeira, boa competência leitora para entender a estruturação textual que se apresenta. As informações subsidiaram a representação que segue no gráfico 6:

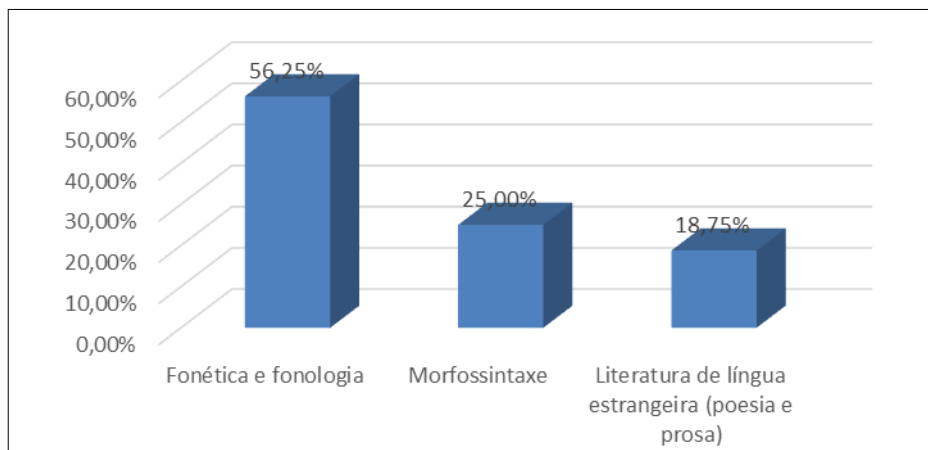


Gráfico 6 – A disciplina que mais contribuiu com a formação docente dos licenciandos

A preferência pelas três disciplinas acima se deu por um motivo comum: todas foram ministradas em língua inglesa. Esse acontecimento estava de acordo com as expectativas iniciais dos alunos que deixaram claro que estudar inglês era sinônimo de status social e possibilidade de destaque no mercado. Conseguir vislumbrar algo positivo no Curso que os fizessem permanecer nele, foi dado devido à dimensão prática que os fizeram entender melhor o porquê de estarem naquele local estudando aquelas disciplinas. Rodrigues (2007) também concluiu que o caráter prático do curso era o que determinava a continuidade ou a desistência do Curso de Letras.

Por outro lado, quando arguidos sobre quais disciplinas teriam sido menos aproveitadas ao longo da graduação para a formação docente, 10 (58,82%) elegeram as disciplinas de Teatro de Língua Inglesa, 4 (23,53%) citaram Tópicos de Tradução, 2 (11,76%) Inglês I, II, III e IV e 1 (5,88%) não se posicionou. As falas seguem para compor a veracidade dessa pesquisa:

“Teatro de Língua Inglesa.” (Maria).

“Teatro de Língua Inglesa.” (Joana).

“Acredito que foi Tópicos.” (Vanessa).

“Não que tenha sido menos importante, mas teatro de língua inglesa não foi uma disciplina bem dada.” (Mariana).

“Na verdade, acredito que todas tiveram sua importância, mas em relação a formação, não senti avanço pela de Teatro.” (Patrícia).

“Vi que as disciplinas iniciais de Inglês poderiam ter sido melhores. Tive a impressão da falta de continuidade entre as disciplinas. Elas não pareciam ter uma sequência de conteúdo.” (Cristina).

“Teatro de língua inglesa.” (Juliana).

“No início do curso eu estava bem motivada a falar inglês, mas em outros períodos eu não tive incentivo. Estudar literatura requer conhecimento na língua, mas o professor de Teatro não inspirava a gente a melhorar. Não gostei dessa disciplina.” (Amanda).

“Acho que é difícil precisar, mas... acho que uma que foi péssima, eu acho que foi Tópicos de Tradução mesmo! Porque era uma disciplina geral, para todo mundo, não é separado... inglês. Acho que essa disciplina não contribuiu muito.” (Ismael).

“Em todas disciplinas, acredito ter ficado algo de bom, mas teve a de Teatro que até hoje me pergunto o que aconteceu. Não sei se era deficiência do professor, falta de interesse e ainda não sei o que aprendi. Eu fiquei com uma série de dúvidas nunca resolvidas.” (Carlos).

“O Inglês I, com certeza, né? E o Inglês II também no mesmo caminho, e algumas com um certo professor, que não irei citar o nome, também não ajudaram em nada porque ele não se preparava para as aulas. De nenhuma forma.” (Danielle).

“Na minha opinião foi Tópicos. Eu não tinha base para discutir bem essa disciplina.” (Catarina).

“Acredito que a disciplina de Teatro de Língua Inglesa. Eu gosto muito de Literatura Inglesa, mas o que acontece é que a gente não teve muita base para ler textos arcaicos em língua inglesa, textos difíceis, textos antigos. Então, tudo isso dificultou para a compreensão da Literatura que é algo subjetivo. Então o fato de a gente não ter tido uma boa base, prejudicou o aprendizado de Literatura e acabou que se tornou uma disciplina menos fundamental em relação às outras.” (Emmanuelle).

“Para mim foi a de Teatro. Não entendi o propósito dela.” (Fabiana).

“A disciplina de Tópicos de Tradução. Acho-a interessante para o curso, mas para mim, a pessoa que a ministrou na época, não foi muito vantajoso, não teve aproveitamento quanto ao ensino. Uma disciplina com carga horária curta.... 30 horas.” (Safira).

“Tive outras disciplinas de literatura em inglês que foram boas, mas a de Teatro quebrou a continuidade.” (Amanda).

“Me posiciono da mesma forma da pergunta anterior.” (Ana).

Uma boa base linguística fez falta a esses alunos, pois entre o 6º (sexto) e o 9º (nono) períodos existem disciplinas de Literatura estrangeira que requerem muita prática de leitura e fluência oral para a discussão dos textos. E os resultados são descontentamentos como os mostrados. Fica subentendido nos comentários mencionados que realizar interpretações de textos literários era uma atividade muito mais confortável para os que detinham mais conhecimento linguístico.

Ainda há o que se discutir acerca da disciplina Tópicos de Tradução ofertada no quarto período. Depois das Literaturas de Língua Estrangeira, aquela disciplina foi a segunda em que mais se ouviu queixas que variaram de sua carga horária ao modo como a mesma foi desenvolvida.

Diante do reconhecimento do valor de estudos na área da disciplina de tradução para o profissional de Letras, há a sugestão de como aproveitá-la melhor. É sabido que há três opções em Língua Estrangeira ofertadas pela UFMA (Inglês, Francês e Espanhol) e que as disciplinas específicas para cada idioma ocorrem separadamente por escolhas das habilitações. Assim, sugerimos que essa mesma metodologia fosse aplicada com Tópicos de Tradução uma vez que os estudos da Teoria de Tradução ocorrerão de modo distinto em cada idioma. Acrescentamos ainda a necessidade de incluir discussões profundas que

proporcionem reflexão profissional que não se realizarão em poucas horas em sala de aula. O gráfico 7 ajuda a visualizar o cenário encontrado:

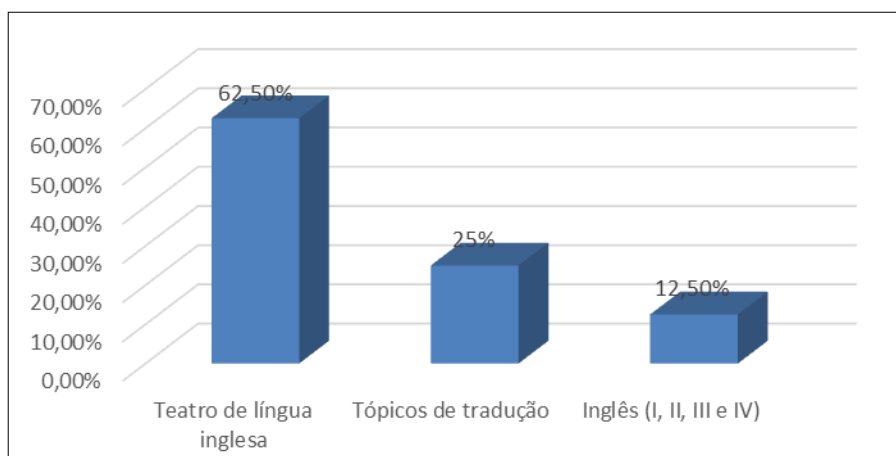


Gráfico 7 – A disciplina que foi menos proveitosa para formação docente dos licenciandos

A frustração dos alunos existe diante do fato de que a representação negativa da prática da oralidade não direciona o futuro professor ao patamar de conhecimento linguístico-comunicativo avançado. O que discorda do que consta no PPP de Letras quando trata das competências e habilidades do graduando: “Domínio do uso da língua portuguesa e/ou de uma língua inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, e termos de recepção e produção de textos.” (UFMA, 2010, p.12).

Parece óbvio que a um professor não basta ser fluente apenas na oralidade. A competência linguística tem se destacado como a que não tem acompanhado a própria necessidade de se falar inglês. Essa lacuna caminha em direção ao que Gimenez e Furtuoso (2011) afirmam que além da coerção econômica, social e cultura de falar a língua global, os indivíduos atualmente têm que lutar contra uma exclusão interna e externa a esse contexto. Quando fala de exclusão quer designar os obstáculos que um ensino de língua inglesa de qualidade passa para atingir as metas planejadas.

Uma outra dimensão importante do professor deve ser a de crítica à luz da pesquisa. E formar pesquisadores está incluído nos objetivos do Curso de Letras (mostrar no PPP) em estudo. O apreço por esta área deve ser imperativo durante os anos na academia e por isso foi necessário pesquisar sobre a visão que os alunos têm acerca da relação do tripé científico defendido pela UFMA como ensino, pesquisa e extensão. Uma quantidade expressiva de 9 (52,94%) afirma que há grupos de pesquisa, todavia que estes ainda são limitados à área de estudo do professor da Universidade, 5 (29,42%) dizem que há mais pesquisas referentes aos

estudos de língua portuguesa, outros 2 (11,76%) afirmam que só ficam na dimensão do ensino por não se sentirem motivados a se engajarem na pesquisa e extensão e 1 (5,88%) citou que a UFMA oferece muitas oportunidades e cabe aos discentes aproveitá-las.

“Aqui tem muitas pesquisas para a área de língua portuguesa assim como a maioria das disciplinas do curso.” (Maria).

“Poucos alunos que estudam na universidade têm projeto porque as vezes o horário não bate. Eu participo de um projeto, mas ainda é insuficiente. Ainda existem muitos alunos no terceiro e quarto períodos que sequer sabem o que é pesquisa e nem têm a noção da importância de um projeto. Eu acho pesquisa muito importante porque daí o indivíduo faz seu conhecimento. Precisamos para de ficar só aprendendo o conceito dos outros e elaborar os nossos.” (Joana).

“Extensão? Não acredito que tenha. E pesquisa, a gente... bom... não! também não. Na verdade, eu nem... acho que eu nunca me liguei nessa parte de estar pesquisando porque a gente não tinha nenhuma motivação para isso também.” (Vanessa).

“Acredito que as três áreas devem ser investidas, mas a pesquisa deve ter um investimento maior... a partir da pesquisa nós podemos crescer e isso traz consequências positivas tanto para a universidade quanto para a sociedade em geral. Aqui na UFMA os professores formam seus grupos de acordo com sua área.” (Mariana).

“Sinceramente esse é um grupo muito restrito. Não vamos negar que existem as panelinhas. Muitos alunos ficam só no ensino mesmo e nem sabem quando tem seleção. Os professores escolhem quem eles querem nos projetos.” (Patrícia).

“Essa relação... eu vejo assim que ela é uma relação teórica devido a algumas... algumas influências talvez de grupos ou formações de professores... Eu acho que essa pesquisa em si, essa extensão que é colocada, ela se reduz muito. Então você tem grupos que realmente pesquisam, mas são grupos fechados onde, digamos assim, noventa por cento dos alunos têm acesso, um número mínimo de alunos que conseguem realizar esse trabalho de ensino, pesquisa e extensão. Os demais, por talvez não conseguir se encaixarem nesses grupos que são altamente formados, acabam ficando apenas nesse ensino, que é receber esse ensino dos professores e talvez..., e é isso que cause a desmotivação de alunos de irem tentar a pesquisa, né? Tentarem outras coisas... que o curso em si é muito mais ensino, algumas vezes, do que a própria pesquisa e extensão, embora haja alguns grupos que mostrem que há pesquisa, mas eu não posso dizer que esses grupos... eles resumem toda a coletividade do curso para dizer que é só pesquisa e extensão.” (Cristina).

“Acho que a UFMA está ampliando mais a extensão, mas está só começando. Ainda não vejo grupos para estudar ou pesquisar língua inglesa. Vejo muito de sociolinguística.” (Juliana).

“Ainda penso que tem muitos estudos em literatura, mas em inglês e as outras habilitações não me recordo.” (Pedro).

“Eu acho que a UFMA te proporciona muitas oportunidades. Acho que tem que saber aproveitar. Acho que poderia ser mais, né? Poderia haver maiores oportunidades. Proporciona sim muitas oportunidades. Cabe ao aluno aproveitar, se esforçar para conseguir.” (Ismael).

“Ela existe, mas ainda muito segmentada e exclusiva. Não abrange muitos alunos muito menos de inglês. Vejo que se a gente não se encaixa no que o professor pesquisa não há chance. Tem muito professor tradicional aqui. Não aceitam mudança. Você pode até não ter afinidade em linguística, mas aqui o que não falta é sociolinguística. Tem aluno que quer estudar outra coisa, mas não tem chance.” (Carlos).

“É, existe mais em uma do que outra. Na parte da pesquisa, existe bem mais na parte da Sociolinguística e Literatura. No ensino de inglês, é bem insipiente ainda, né? Existe bem pouco. Tem o NAI que oferece cursos de inglês. Teve o Projeto Incluir que eu não sei se

ainda existe, de ensino de inglês que alguns alunos lá do curso (de Letras) davam aula. Mas é bem precário! Teriam que melhorar mais.” (Danielle).

“Eu acredito que sim... que tenha mas deveria ter mais, né? Eu não sei assim, talvez porque meu nível não seja ainda aquele que os professores esperam que eu não participe de nenhum, mas eu percebo que há vários projetos aqui na UFMA que na verdade eu nem me proponho a participar porque talvez eu não vá alcançar aquilo que eles esperam, né? Mas, tem. Os projetos não são divulgados. Na verdade, acho que os professores já selecionam os alunos que eles querem que participem. Nem todos são comunicados, informados.” (Catarina).

“Eu observo que aqui é bem evidente. O curso tem muitos projetos de pesquisa, não em língua inglesa, língua estrangeira, mas na língua Portuguesa. Atualmente alguns projetos começaram a ser iniciados e eu acredito que isso é bastante importante para que o aluno tenha esse contato com a pesquisa, com a extensão e com o ensino que é o que a gente aprende de fato na graduação.” (Emmanuelle).

“Nunca participei porque os que têm aqui não são a minha área. Queria estudar inglês, mas os professores é que escolhem o que estudar.” (Fabiana).

“Os três existem e é bem diferente de uma universidade particular porque a universidade nos coloca aqui e partir disso cria projetos. Tem [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico] (CNPQ), [Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão] (FAPEMA), [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência] PIBID e aí ela propõe para a gente uma determinada área, a gente vê o que esse projeto possibilita para a gente, aplica o que é para ser aplicado e depois você pega a pesquisa, faz um questionário, um trabalho e aí você vai apresentar em congresso, seminário ou aplicar isso na comunidade. Então para mim a UFMA possibilita ensino, pesquisa e extensão, mas ainda não em inglês. Outras áreas são beneficiadas.” (Safira).

“Os professores escolhem seus bolsistas. As vezes os bolsistas nem gostam da área da pesquisa, mas fazem por conta do professor, da bolsa. Entre participar ou não, é melhor participar.” (Amanda).

“Precisamos melhorar nas nossas pesquisas em Inglês. Há muito mais pesquisa sobre o léxico da língua materna. São pesquisas muito boas e acho que podemos fazer em inglês também.” (Ana).

Segundo os relatos, alguns grupos são formados de acordo com os interesses do professor que os lidera, o que nos levar a concluir que há desinteresse entre os docentes de língua inglesa da UFMA em fazer propostas como tal, uma vez que pelas entrelinhas há a denúncia do desequilíbrio da quantidade de projetos de língua materna e de língua inglesa. Outra informação também chama atenção, pois 5 (29,42%) disseram que há mais pesquisas referentes aos estudos de língua portuguesa. Em um curso de dupla habilitação foi constatado que a UFMA oferece variadas alternativas para que o aluno se sinta convidado a indagar. No entanto, conforme os dados que se apresentam, há poucas oportunidades de pesquisa e extensão para a área de língua inglesa. Outros 2 (11,76%) afirmaram que não se sentiram motivados a ingressar em um grupo de pesquisa ou projeto de extensão. E por isso, acreditamos que a visão constatada da relação entre ensino, pesquisa e extensão não é pertencente à mesma linha, pois a ênfase no ensino engessa a teoria na prática.

Esses graduandos precisam entender desde cedo na Universidade a relevância da pesquisa para uma prática reflexiva. A ciência que produzem não deve ficar apenas atrás dos muros da academia, mas deve ir em busca de solucionar questões de sala de aula onde forem requeridas. Estar envolvido com pesquisa possibilita o incentivo da mesma atitude em outros alunos. Para isso é essencial que o curso como um todo ofereça oportunidades de realização de pesquisa para que o futuro professor conheça a dimensão da competência investigativa e não esteja fora do alcance da liberdade criativa de transmissão de conhecimentos. De modo não muito animador, os que têm melhor rendimento na língua estrangeira, que poderiam estar desenvolvendo pesquisa, são logo seduzidos pelo mercado de trabalho. E mais uma vez a ênfase no ensino entra em questão.

E ainda houve 1 (5,88%) que citou que a UFMA oferece muitas oportunidades e cabe aos discentes aproveitá-las. Reforçam essa ideia com o fato de as universidades públicas terem mais apoio de agência de fomento para a pesquisa que as instituições particulares. Realidades como estas são opostas ao que o PPP de Letras propõe e as ideias de Pinker (2004) que afirmam que pesquisa, e ensino são indissociáveis. Abaixo os dados reforçam os resultados encontrados, segundo o gráfico 8:

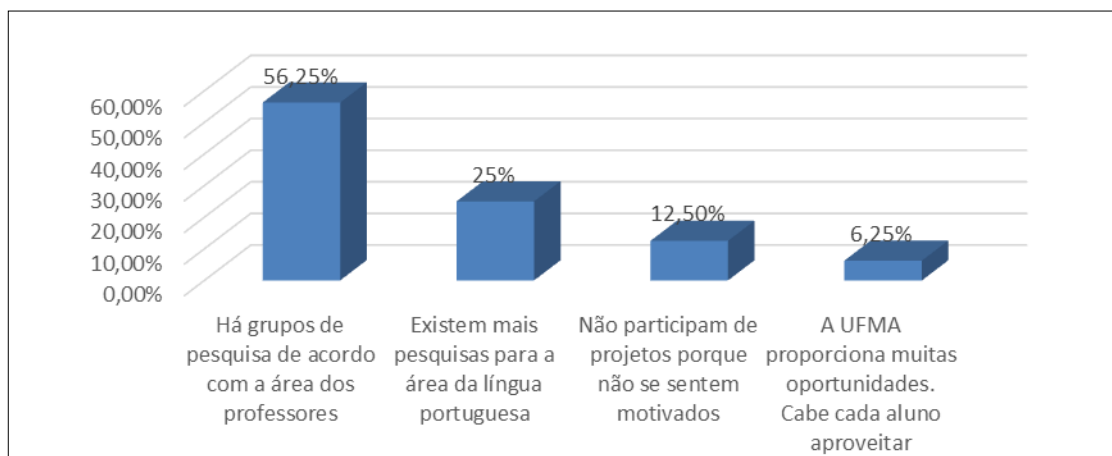


Gráfico 8 – Relação entre ensino, pesquisa e extensão no Curso de Letras

O fosso entre a teoria e a prática ainda não foi elucidado de modo concreto. As opiniões mostram a dificuldade de os alunos sentirem-se pesquisadores e de não serem contemplados diante da habilitação em língua estrangeira que escolheram. Desde Dewey (1933) que fatos como esses têm servido de discussões sobre formação docente.

Um professor que pesquisa pode desempenhar papel bastante ativo em sua própria prática pois além de colocar-se como “eterno aprendiz”, reconhece em suas falhas a

possibilidade de reconstrução de uma atividade docente fértil. Aos alunos de Letras da UFMA têm ficado nítido o que para Schön (1988) já era perturbador. A outrora citada racionalidade técnica precisa ser revertida em atitudes de reflexão na e sobre a ação. As poucas participações em projetos de extensão constatadas foram notadamente reforçadas pelo condicionamento de notas em determinada disciplina e dificilmente pelo desejo de formar um posicionamento crítico, atitude crucial da prática reflexiva.

O contexto de alunos que se encontram distantes da pesquisa não é “privilegio” do estado do Maranhão no nordeste brasileiro. Mesmo após o advento da pesquisa enquanto prática investigativa, ainda há grande número de alunos que durante o ensino superior não desenvolvem pesquisas. E não é só o discente que perde com essa realidade, mas toda a sociedade do conhecimento.

Estagnar-se no ensino é não dar chance a renovação de ideias, posturas e atitudes formadoras. A reflexão no tripé científico possibilita ao futuro professor reconhecer-se em sua própria profissão. Para Richards e Lockhart (1998) a competência técnica para ensinar se dá na instância da autonomia de desenvolver suas próprias teorias.

Portanto, as discussões amplamente realizadas no capítulo anteriores, asseveram que o mercado de trabalho docente tem exigido um profissional cada vez mais preparado para mudanças constantes. Logo, analisar como tem sido o primeiro contato com o público alvo das licenciaturas torna-se primordial a fim de entender como os conteúdos estudados na academia foram mobilizados em prol de uma prática docente que responda aos anseios da sociedade.

Como os selecionados para este estudo tinham concluído a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório de Língua Inglesa, decidimos investigar como se deu a preparação discente para o momento crucial da prática docente: ministrar aulas. Interrogamos se as disciplinas de Práticas Pedagógicas que antecedem o estágio em si, auxiliaram os discentes para ministrar aulas. Uma maioria de 11 (64,70%) respondeu negativamente em relação aos 6 (35,3%) que afirmaram que se sentiram auxiliados para o processo de ensino-aprendizagem. E mais uma vez os comentários clamam por preparação específica para o ensino de Língua Inglesa conforme comentários adiante:

“Não acredito. A não ser Psicologia. Eu acho que Psicologia te dá um suporte principalmente para quando você lida com crianças. Mas as disciplinas não te dão um suporte e você dá micro aulas que não preparam a gente para ser professor. Quem já dava aulas antes se saiu melhor mas no quem nunca tinha dado aula foi bem difícil.” (Maria).

“De alguma forma sim. Tivemos diagnóstico, então a gente foi para as escolas e vimos a situação, o físico da escola, conversamos com os alunos e professores da escola. Acredito

que essas disciplinas ficam muito para o final do curso fazer estágio junto com monografia não é uma boa experiência.” (Joana).

“Na verdade, a maioria foi mais para a gente ter um contato com escolas, ver mesmo eh... observar os professores, mas não dava para ter uma noção. Só mesmo na hora do Estágio que a gente tem realmente a noção do que que era ensinar mesmo.” (Vanessa).

“Deram um suporte, mas acredito que ainda pode melhorar, né? não foi suficiente no sentido de que poderiam aumentar essas disciplinas e nos dar um embasamento teórico melhor, pois sabemos que uma prática positiva se dá a partir de um embasamento teórico solidificado.” (Mariana).

“Preparados entre aspas, né? Até porque eu não poderia cursar um semestre e não tirar proveito daquilo, mas eu creio que deveriam ter investido mais em disciplinas metodológicas para ensinar inglês.” (Patrícia).

“As Práticas Pedagógicas? Eu acredito que... na minha... pessoalmente elas não me ajudaram muito. O que tenho de conhecimento de sala de aula é devido á prática que eu tinha anteriormente, antes mesmo de ir para o Estágio eu já tinha prática de sala de aula, e então foi na verdade essa prática que me deu suporte para o Estágio porque o Estágio em si, eu vejo que ele também fica como algumas disciplinas do curso. Ele não preenche algumas dificuldades que o aluno tem. Nem todos os alunos têm essa prática de sala de aula. O Estágio é o primeiro contato e alguns muitas vezes vão sem saber, sem ter um norte e nem saber o que fazer em sala de aula. Então eu acredito que em o Estágio em si não me deu esse suporte, mas devido ao que já tinha que me deu. Opinião pessoal... pode ser que para outros eles tenham uma outra opinião diferente.” (Cristina).

“Muito. Primeiro porque dentro da sala os professores que dão essas disciplinas dão uma amostra e vão explicando um pouco mais como é que a gente vai encarar essa realidade. Acredito que essas disciplinas deveriam vir no início do curso.” (Juliana).

“Sim. Acredito que Didática I e II, psicologia i e II me ajudaram para eu entender o comportamento do aluno, como proceder com alunos problemáticos. Conheci os autores dessa área, então eu aproveitei muito.” (Pedro).

“Não, eu acredito que não. Eu acho que faltou.... Não sei precisar assim porque na verdade eu acho que a gente se constrói como professor na prática mesmo. Não tem jeito. Eu acho que só dando aula que a gente aprende. Eu acho que não foi um problema da UFMA, mas acho que é um problema geral mesmo. Acho que não se aprende dando aula por técnicas. Quando você chega... não tem regra para dar aula. Acho que a gente aprende no convívio mesmo, na prática docente, né? Então... eu acho que a culpa não foi das disciplinas.” (Ismael).

“Fui privilegiado porque quando entrei no curso eu já era professor. Tive menos dificuldades que outros. Melhorei aquilo que sabia. Mas não vi muita orientação específica para dar aula de inglês.” (Carlos).

“Não especificamente em Língua Inglesa. Porque quando a gente vai... antes do Estágio, né? A gente faz aquela observação toda, faz projeto, mas não é língua estrangeira que é contemplada nessa parte, né? Sempre Língua Materna. A gente nunca pensa. Só mesmo quando chega Estágio de Língua Inglesa que a gente começa a pensar como vai fazer. Claro que já colheu algumas informações sobre a escola, se vai continuar na mesma escola, mas a gente nunca pensa direcionado para o Inglês, não!” (Danielle).

“Com certeza. Na questão da Didática. As cadeiras de Didática me ajudaram muito. Os professores explicaram, deram bons exemplos. Dentro da sala de aula elas nos permitiram fazer isso para antes de irmos para a sala de aula. A Psicologia I foi excelente, eu gostei muito. Psicologia II também ajudou muito.” (Catarina).

“Sim, porque eu participei de PIBID então a gente já tinha esse contato com a sala de aula, com a escola e os alunos. Então isso quebrou bastante aquelas barreiras do medo, do nervosismo que era em Língua Portuguesa. Então em Língua Inglesa foi basicamente a mesma coisa, só que como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio Público não é tão exigente assim. Então era bem fácil dominar um pouco da sala, do assunto, os alunos

tinham pouco conhecimento, tinha sempre que dar aquela base. Então tudo isso já foi conseguido através dos projetos que eu participei.” (Emmanuelle).

“Não. Era muito pedagógico, mas eu não sabia como dar aula de inglês. É muito diferente dar aula de português. Parece que todo mundo ia ser professor só de português.” (Fabiana).

“Sim. Acho que em tudo, pois desde o momento de a gente chegar na sala, se posicionar, colocar o nome da gente, a questão também de você saber lidar com situações dentro da sala de aula. Aqui a gente tem uma micro aula, então a sala é perfeita, todo mundo participa. Quando a gente vai para o estágio, é tudo diferente, mas pelo menos quando você dar uma micro aula na universidade já dá uma visão de como pode ser lá. Ocorrem imprevistos na aula, como chegar atrasado, alguém pode discordar do que você está discutindo. Ajudou-me bastante, pois dá uma visão de tudo.” (Safira).

“Não. Em nenhum momento vi algum professor de estágio ensinar a gente a dar aula de inglês.” (Amanda).

“Eles têm um semestre da disciplina chamada Didática e muitas vezes desconhecem até como se faz um planejamento. Eles não sabem fazer um plano de aula. Quando nós vamos para o campo de estágio é exigido que o aluno apresente um plano de aula antes de começar a aula, por exemplo. Eles não discutem a metodologia. Então eu acho que falta também enfatizar as metodologias e o plano.” (Ana).

Perante os relatos apresentados há sinais que revelam a falta de orientações direcionadas àquele que escolheu enveredar pela habilitação em Língua Inglesa que manifestam a ausência de discussões sobre Linguística Aplicada, campo de estudos que surgiu a partir da Linguística e poderia auxiliar na docência de língua estrangeira. Na estrutura curricular do curso há no 7º (sétimo) período a disciplina de Tópicos de Linguística que abrange os estudos da linguagem em si, e que ainda não prioriza a língua estrangeira em questão. O gráfico 9, gerado a partir das opiniões dos pesquisados segue para visualização e discussão:

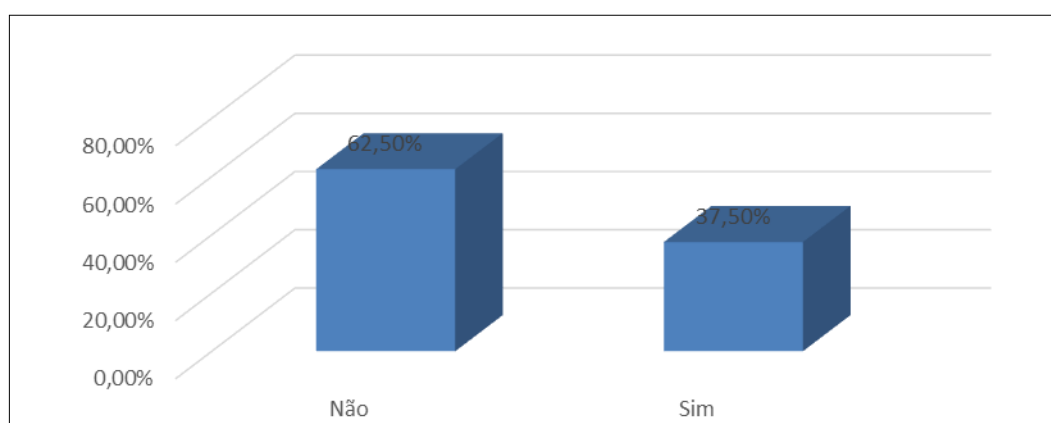


Gráfico 9 – As práticas pedagógicas auxiliaram no estágio supervisionado?

Quando tratamos de Linguística Aplicada queremos ressaltar o modo de que um docente deve se preparar para ministrar aula de língua inglesa que é distinto daquela que se

empenha em língua materna. As teorias de aprendizagem, modelos comunicativos, desenhos de tarefas assim como a aceitação de diferentes tipos de aprendizes em sala de aula são algumas das orientações que podem dar ao futuro professor a dimensão docente.

As micro aulas são atividades comuns que antecedem o contato com os alunos do campo de estágio. Como são simuladas e controladas, preparam o futuro professor para lidar com situações rotineiras de sala de aula. Não há prescrita uma quantidade mínima de aulas que validariam o formar docente para o seu ofício, embora haja opiniões que mostrem a evidente desproporção da quantidade de micro aulas de língua portuguesa e inglesa durante o estágio.

Dentro dos 11 (64,70%) que não se sentiram auxiliados para lecionar língua inglesa por meio das práticas pedagógicas, há aqueles que levaram para a sala de aula experiências anteriores a essas disciplinas. As mesmas revelam desde alunos que já atuavam como professores a participações em programas de fomento à pesquisa e Iniciação à docência - PIBID. Ainda há 6 (35,3%) que citaram que se sentiram contemplados durante o desenvolvimento de disciplinas pedagógicas como Didática e Psicologia, os quais entenderam que esses estudos cumpriram seu papel para nortear o graduando diante de como lidar com situações relacionadas a comportamento dos alunos, problemas de aprendizagem assim como apresentar o *métier* do professor.

Segundo Pimenta e Lima (2011), uma das finalidades do estágio é a tentativa de unir a teoria à prática por meio de aproximações da realidade em que os futuros professores terão que atuar. Assim, parte das insatisfações diz respeito à preparação docente de língua inglesa para instrumentalizar os licenciandos não só para o cumprimento das horas de estágio, mas também para dar consistência à prática do professor de línguas assim como o de língua portuguesa o faz.

Quanto à importância das Práticas Pedagógicas para o aluno estagiário, a professora investigada foi categórica ao afirmar que elas servem para trazer o futuro professor mais perto de seu local de trabalho. Na direção desse pensamento, Pimenta entende que o objetivo do estágio é aproximar o aluno da realidade na qual atuará. Ainda, o autor, a partir de suas pesquisas feitas sobre formação de professores, concluiu que ao contrário do que se aventava, o estágio não é a parte prática do curso, e sim teórica. Em outras palavras explica que, “É no contexto de sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a prática se dá.” (Pimenta, 2011, p.45).

Em uma ampla concepção, o estágio é um momento formativo integrante de todo um projeto curricular, e é nessa conjuntura que a professora investigada, ao acompanhar os alunos no momento citado, afirma que não conseguiu visualizar a contribuição dos conhecimentos que os graduandos adquiriram nas disciplinas pedagógicas. Os espaços de Estágio Supervisionado precisam ser locais de ação e reflexão que visem ao desenvolvimento do estagiário como um professor. Para Pimenta e Lima: “A Didática é uma das áreas da Pedagogia. Investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação por meio do ensino [...] a Didática se constitui teoria do ensino.” (Pimenta & Lima, 2011, p.154).

Assim compreendida, a Didática parece não ter cumprido seu papel, pois os licenciandos pesquisados apresentaram opiniões que demonstravam insegurança com a instrumentalização docente, como planejar suas próprias aulas.

Afim de traçar um paralelo entre a preparação para o estágio supervisionado na academia e a possibilidade dos pesquisados terem encontrado dificuldade durante o desenvolvimento da referida disciplina, verificamos que o grande número apresentado anteriormente (64,7%) tem relação com os 14 (82,36%) pesquisados que afirmaram ter sentido dificuldades durante as aulas ministradas no estágio supervisionado contra 3 (17,64%) que não reportaram experiências negativas. E os problemas encontrados dependem do local onde as aulas foram realizadas, da concepção de estágio pelos supervisores técnicos e do horário em que as aulas foram ministradas. Abaixo os respondentes esboçam sua experiência:

“Muitas. Eu estava acostumada a lecionar o Centro de Língua e Cultura (CLC) e falar somente em inglês. Na escola pública isso é impossível. Fiz tudo mais fácil para eles e vi pouco retorno.” (Maria).

“Depende da escola. Na escola que estagiei no Fundamental, os alunos tiravam xerox do meu material e era uma escola que já era acostumada com estagiários. Então foi muito bom para mim porque eles sabiam que eu ia fazer prova com eles. Tem escola que os alunos não ligam para os estagiários porque dizem que eles (os estagiários) não reprovam. Eu gostei do meu estágio pois consegui dominar a turma. Deu certo.” (Joana).

“Qualquer material extra que a gente quisesse levar para a sala de aula a gente tinha que arcar com as despesas ou a maioria delas. Acho que só no Colégio Universitário da UFMA] (COLUN) né? Que a gente tinha apoio. Na outra escola, por exemplo, Benedito Leite, onde eu estagiei também, a gente não tinha isso. E algumas professoras também das próprias escolas onde a gente fez estágio não aceitam que a gente traga nada de fora que não seja do material da escola que é escasso e alegam que é porque toda turma tem que ter a mesma aula. Já teve uma professora que falou isso para mim. Toda turma tem que ter a mesma aula. São alunos estagiários então têm que seguir o livro.” (Vanessa).

“Sem dúvida. Encontrei muitos desafios na prática. Em todas as naturezas. Tendo em vista que a prática é bem diferente da teoria, né? Na teoria nós vemos uma realidade, né? Nós estudamos coisas, mas na prática nós vemos que é bem diferenciado. Na prática nós nos confrontamos com uma realidade onde é desafiadora, onde temos alunos que não têm conhecimento algum de língua inglesa e nós nos sentimos pouco preparados tendo em vista que precisamos ter um melhor aprofundamento da língua inglesa. De acordo com a

universidade, eu não me sinto totalmente preparada para a prática devido ao pouco auxílio. Tivemos auxílio, mas deveríamos ter tido mais auxílio na universidade para nos prepararmos melhor. Melhor para falarmos melhor, nos comunicarmos melhor na língua inglesa.” (Mariana).

“Muitas. Os alunos não têm base em língua inglesa. Fiz um planejamento, mas nem cheguei na metade do que planejei ensinar. Me senti desmotivada em não conseguir resolver algumas situações de aprendizagem. Sem saber lidar com alunos que sequer sabem escrever português direito.” (Patrícia).

“Não. Devido a essa prática que eu tive anteriormente, não tive nenhuma dificuldade, né? Como já fui professor de outras escolas então alguns conteúdos que eu tive que ministrar no estágio eu já havia ministrado há muito tempo. Então isso aí acaba dando uma prática para o professor e a gente sente uma maior segurança na hora da de aula. Mas, por exemplo, as pessoas que estavam pela primeira vez ficavam muito mais nervosas... para elas era difícil aquele momento. Então, eu acho que tem uma grande diferença para quando você já tem uma prática e quando você vai pela primeira vez.” (Cristina).

“Com certeza. A questão de passar um pouco mais de confiança para o aluno. Mais na questão do relacionamento com o aluno.” (Juliana).

“Primeiramente, os horários. O horário de estágio para mim tinha que ser assim um horário exclusivo e não trabalhando com outras disciplinas, que é o que acontece no nosso curso. A gente tem a Didática... nós temos o Estágio, no caso de Ensino Fundamental, aí a gente tem outras disciplinas. Por mais que a gente diga assim: - olha, a gente está atrasado em tal disciplina, mas não acontece isso. Realmente a disciplina é conjunta com o Estágio. Então o que que acontece? A gente vai para o Estágio, para o campo. Na escola é um outro horário e aí coincide muitas vezes com a disciplina. A gente tem que trancar. A gente tem que optar por um outro horário ou então o orientador mesmo de Estágio opta para um horário à noite como é o caso que eu estou fazendo agora, mas isso atrapalha bastante e, para quem trabalha então não tem como conciliar. Tive muitas dificuldades até porque não depende da universidade, não depende da gente, né? Dos estagiários, né? Depende muito é da escola, do horário da escola, do comportamento dos professores com os estagiários que dificultou bastante. Em relação as oportunidades, a gente teve muitos planos para colocar: - olha, a gente pode fazer com essa turma tal material ou então tal trabalho. Então o professor da escola em si dificultava bastante. Tiveram alguns em que a gente pode contar que realmente colaboraram bastante com nosso trabalho, mas normalmente a escola, em relação a escola que atrapalha muito, dificulta bastante.” (Pedro).

“Eu não encontrei dificuldades em termos de... da minha prática, né? Como ensinar não teve problema porque eu já era professor. Então para mim foi super tranquilo. Mas como o estágio é em escolas públicas, a gente sabe o que acontece em escolas públicas, né? As escolas não têm recursos mesmo, as turmas tão grandes, isso dificulta muito. Então eu me questionava: como é que eu vou conseguir ensinar inglês para tantos alunos juntos? E ao mesmo tempo aquela confusão de uma turma grande, muita conversa. O meu estágio no Ensino Médio foi em uma escola pública noturna que têm mais agravantes ainda porque os alunos estão no terceiro ano do Ensino Médio, mas não sabem nem o verbo ‘to be’, porque todo mundo fala que inglês na escola pública é só verbo ‘to be’, pois eles não sabiam nem isso. Não sabiam os pronomes básicos. O meu estágio no ensino médio foi bem... assim pior nesse sentido. Porque eles não têm... Todo mundo sabe disso, mas quando a gente chega na prática a gente vê que é bem complicado mesmo. Não tem de nenhuma matéria na verdade. E as linguagens... as disciplinas de linguagens, a gente percebe de uma maneira bem mais efetiva. Crítico, porque não tem material, não tem livro didático, não tem um Data show, não tem nada. Era só o quadro e o pincel, sem contar que era uma escola próxima da avenida. A gente tinha que competir com uma moto que estava passando lá fora, com um carro barulhento, uma vez a gente estava dando aula e passou uma carreta da Coca-Cola. Então tudo isso também prejudica. Como é que eu vou trabalhar pronúncia se o aluno não consegue nem me ouvir direito? Uma zuada lá fora? O próprio desinteresse deles mesmo? Uma escola noturna, terceiro ano, já estão saturados dessa situação. Então, é muito complicado.” (Ismael).

“Não. Foi excelente meu estágio. Os professores tanto no COLUN quanto na escola Modelo foram muito bons. Me senti à vontade e os alunos também me receberam bem. Graças a Deus não tive rejeição porque normalmente estagiário sofre na mão de aluno então pelo fato de eles perceberem que eu já tinha experiência o estágio foi gratificante.” (Carlos).

“Ah..., é foram dois momentos, né? O estágio de inglês do Ensino Fundamental lá do COLUN, eu tive boa orientação, boa recepção da escola, porém como em todas as escolas falta estrutura... falta material. Às vezes tem material, mas ele não funciona. Então as dificuldades que eu encontrei foram essas. Já tentei passar vídeo, não consegui. Passar slide, não consegui. Esse tipo de coisa. Era o que eu esperava porque eu já sabia. Já tinha observado que era assim. Já conhecia a realidade. Mas não era o que eu gostaria, né?” (Danielle).

“Senti. Em relação a... falar a Língua. Porque essa é minha dificuldade, FALAR. Mas assim entender o conteúdo, eu sabia, mas a questão de falar dentro da sala de aula, essa é a minha grande dificuldade até hoje. Como dar aula de idiomas para essas crianças, não é isso?” (Catarina).

“Algumas relacionadas ao Ensino Médio pelo fato de a escola não ter recursos, ser à noite a turma na qual eu estagiava, e alunos que já eram bem mais velhos, que tinham filhos. Então eles não tinham tempo para estudar e aí quando a gente ia dar aula, a gente não conseguia avançar o conteúdo. Então, em termos de conteúdo a gente não conseguiu avançar, muita coisa.” (Emmanuelle).

“Eu não me encontrei na sala de aula. Eu sabia inglês mas acho que falhei em ensinar. Não sabia direito como fazer os alunos entenderem. Acabei dando aula de inglês em Português.” (Fabiana).

“A maior dificuldade que eu encontrei foi a falta de compromisso dos professores da rede pública e os alunos também. A gente se prepara para dar aulas, combinava os horários, mas os professores nunca iam. As aulas deles eram muito tradicionais e grande parte dos alunos ignorava a disciplina, não sabiam por que estavam estudando, não tinham nenhuma noção de respeito e responsabilidade. Sequer pensavam em estudar isso ou aquilo porque poderia servir para o futuro. Isso me acompanhou em todo o estágio. Essa é uma fase desmotivante. Devo ter ministrado umas doze ou dez aulas.” (Safira).

“Senti muitas principalmente na questão de falar. De fato, ensinar na escola pública e negar a oralidade. Mas essa oralidade também tivemos pouco na academia. Então é dar o que tivemos.” (Amanda).

“Os alunos têm muitas dificuldades no estágio. Fora a metodologia que citei ainda tem a falta de domínio de turma. Deve ser pelo fato não ter domínio do conteúdo e se sentem um pouco perdidos.” (Ana).

Muitos foram os entraves encontrados e admitir que pouca ou ausência de parceria dos supervisores técnicos aos estagiários é um deles, é reconhecer que o problema é maior do que se pensa. A impressão que tivemos a partir da análise dos comentários reportados é que a chegada de um estagiário parceria ser uma “invasão” ao mundo do professor titular da sala que dificilmente colaborava com o futuro colega de trabalho. Desmotivante é deveras a palavra de ordem dessa fase somada ao público de alunos do turno noturno que é o mais problemático em termos de preparo estudantil, uma vez que é constituída por trabalhadores que não concluíram seus estudos na idade devida. Nesse contexto, Pimenta e Lima (2011) acreditam que a maioria dos estágios são direcionados para o âmbito público por acreditarem que é lá que emerge a maior parte das divergências educacionais.

Além da problemática do horário dos estágios, há o outro lado do planejamento. Os futuros professores denunciam que o nível de conhecimento de língua inglesa de seus alunos normalmente não corresponde às atividades planejadas e isso leva, consecutivamente, à frustração dos estagiários que em geral não conseguem avançar nos conteúdos ministrados. A seguir, gráfico 10, a representação das ideias dos investigados:

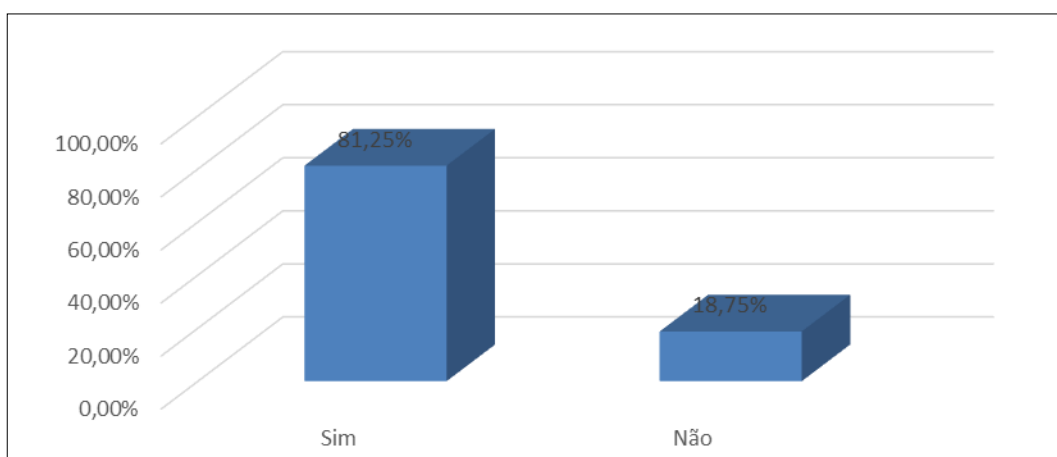


Gráfico 10 – Encontrou dificuldade no estágio supervisionado?

Preparar-se para uma realidade tão adversa à aprendizagem de língua inglesa é o que os futuros professores esperam, embora não fosse o que gostariam de ter que lidar. Mesmo perante de tantos entraves no estágio, o planejamento de aulas é um caminho acertado para minimizar problemas de aprendizagem em sala além de proporcionar ao docente maior controle sobre o seu papel. E como planejamento de ações requer tempo para sua execução, daí surgiram insatisfações quanto ao horário destinado ao cumprimento das horas de Estágio e as disciplinas obrigatórias do Curso de Letras. Sobre esse aspecto, Pimenta e Lima (2011) possuem ideias que convergem ao que os alunos solicitam. O estágio deve preferencialmente não coincidir com a monografia. De fato, lecionar língua inglesa não é tarefa fácil. O professor de inglês representa uma imagem simbólica do poder capital e sua atitude em relação ao aluno são fatores determinantes para a qualidade do ensino (Bourdieu, 2004). A visão da escola pública como aquela que apresenta precariedade de ensino no campo linguístico e cultural pode reforçar a maneira que a escola ver os alunos e vice-versa como uma relação desproporcional. É como se fosse uma tentativa em vão, e de acordo com Moreira (2003) pode contribuir para o baixo rendimento do aluno.

A insatisfação apresentada pode reforçar a dicotomia teoria e prática na conjuntura do estágio e o fazer com que não percebam as relações entre as teorias que estudaram, “o

fazer pedagógico” e a prática que precisam refletir a fim de que sejam ‘formadores’ e não meros ‘transmissores’” (Piconez, 2008, p.133).

E ainda se tratando da formação docente, indagou-se a respeito da operacionalização dos conhecimentos adquiridos pelos futuros professores para o mercado de trabalho. A professora de estágio explicita sua opinião utilizando-se do exemplo de concursos públicos. Segundo a mesma, os melhores alunos são os que conseguem passar em um processo seletivo público uma vez que enfrentam larga concorrência. Ao passo que na iniciativa privada a exigência de qualidade não é a mesma visto que apenas uma indicação e apresentação do diploma podem garantir contrato para inserção nas escolas particulares. Em suma, a professora citada aposta nos concursos públicos como um filtro de qualidade, o que é visto de maneira menos simplória pelos licenciandos. Esses comentaram que ministrar aulas no ensino público é mais fácil devido a não obrigatoriedade de falar uma LE durante as aulas partindo do pressuposto que os alunos desse contexto não conseguiriam acompanhar esse ensino por conta de pouca base linguística. E a competência linguística é uma das mais apreciadas na seleção de professores de LI em escolas particulares, sobretudo em escolas de idiomas.

Não é de hoje que o senso comum acredita na sinonímia “falo inglês” e “sou professor competente”. E para Pazello (2011) a proficiência oral é parte constitutiva do professor de idiomas como requisito para competência profissional. Mas esse critério de atribuição a competência ligado à fluência oral não encontra aporte teórico nas metodologias vigentes para tal fenômeno e abrange uma noção de docente que ao formar se forma (Freire, 1997) por meio de reflexão (Schön, 1988; Nóvoa, 1993).

Com a finalidade de saber como foi a experiência dos estagiários enquanto estavam na fase de preparação docente, coube indagá-los se as aulas ministradas no estágio supervisionado corresponderam às suas expectativas. De maneira pouco surpreendente 15 (88,24%) afirmaram que não sentiram que esse momento tenha cumprido seu papel. E esse percentual tem relação com o sentimento de incompletude citado há pouco. Uma pequena parcela representada por 2 (11,76%) respondentes afirmaram que tiveram suas expectativas correspondidas, pois já conheciam a realidade escolar devido a experiências docentes anteriores. Vejamos suas opiniões:

“Não. Não foi por causa da professora. Ela deu um suporte para a gente. Ensinou, explicou, corrigiu nossas falhas, mas a realidade da escola é diferente. A gente vai chegar para uns alunos que já estão com uma professora. Por isso tem resistência ao estagiário e muitas vezes não respeitam nem a titular, quem dirá os estagiários. Então eles veem os estagiários como um nada. Mas de inglês eu nem dei aula. Só de Português mesmo. Eu dei aula de Inglês aqui no CLC. Aqui é melhor porque os alunos sabem que aqui é curso de inglês.” (Maria).

“Não. Eu planejei tanta coisa legal, mas não apliquei a maioria. Ou porque não dava tempo ou porque os alunos eram liberados ou eles não conseguiam acompanhar mesmo.” (Joana).

“Qualquer material extra que a gente quisesse levar para a sala de aula a gente tinha que arcar com as despesas ou a maioria delas. Acho que só no Colégio Universitário, no COLUN né? Que a gente tinha apoio. Na outra escola, por exemplo, Benedito Leite, onde eu estagiei também, a gente não tinha isso. E algumas professoras também das próprias escolas onde a gente fez estágio não aceitam que a gente traga nada de fora que não seja do material da escola que é escasso e alegam que é porque toda turma tem que ter a mesma aula. Já teve uma professora que falou isso para mim. Toda turma tem que ter a mesma aula. São alunos estagiários então tem que seguir o livro.” (Vanessa).

“Não, mas apesar dos desafios, me foram úteis e me deram embasamento para hoje, para minha atual atuação.” (Mariana).

“Ficou a desejar porque as vezes a gente ia com algum objetivo, alguma proposta e nem todos os alunos entendiam, não é? A nossa expectativa pela questão da falta de preparo que os alunos têm principalmente os de escola pública, não é? Não vamos negar que o ensino é diferenciado. Então muitas vezes eu saia frustrada da turma em relação ao que eu queria ensinar e não conseguia.” (Patrícia).

“Eu acredito que sim... eh o estágio que eu fiz no Ensino Médio, por exemplo, foi aqui no Colégio Universitário e os alunos lá já tem o material didático todo pronto então na maioria das vezes eu tinha apenas que organizar, estudar parte desse material.... a professora me entregava o material, eu estudava e ministrava. Eu já tinha um suporte, um suporte bom. E os assuntos que eu tive que ministrar alguns eu já havia tido um conhecimento prévio antes devido às aulas que eu ministrei. Então isso me deu um suporte, então eu acredito que foi.... valeu a pena o Estágio.” (Cristina).

“Eu esperava um pouco mais de mim. E com reação ao contato com a escola, eu me senti despreparada, insegura. O estágio foi uma coisa muito nova.” (Juliana).

“Tive muitas dificuldades até porque não depende da universidade, não depende da gente, né? Dos estagiários, né? Depende muito é da escola, do horário da escola, do comportamento dos professores com os estagiários que dificultou bastante. Em relação as oportunidades, a gente teve muitos planos para colocar: - olha, a gente pode fazer com essa turma tal material ou então tal trabalho. Então o professor da escola em si dificultava bastante. Tiveram alguns em que a gente pode contar que realmente colaboraram bastante com nosso trabalho, mas normalmente a escola, em relação a escola que atrapalha muito, dificulta bastante.” (Pedro).

“Não, acho que não. Com certeza eu fiquei feliz por ter adicionado alguma coisa, ter acrescentado algum conhecimento para eles, mas não... poderia ter sido melhor, né? Com certeza.” (Ismael).

“Sim, porque eu já conhecia a realidade da escola pública. Eu já sabia como lidar. Mas quem não teve minha experiência ficou frustrado.” (Carlos).

“Era o que esperava porque eu já sabia. Já tinha observado que era assim. Mas não queria encontrar essa realidade.” (Danielle).

“Não, porque na verdade acredito que eu que não tinha muito o que oferecer para os alunos. Sinto muita dificuldade com Inglês.” (Catarina).

“Só deu certo no ensino Fundamental que foi no COLUN porque o suporte da professora que supervisiona e também dos recursos para que a gente possa dar uma aula interativa, dinâmica para os alunos do Fundamental que são alunos que têm um comportamento um pouco mais ativo.” (Emmanuelle).

“Não. Minhas expectativas eram outras. Eu elaborei aulas dinâmicas, mas nem todas funcionaram como planejei. Os alunos não entendiam direito o que eu falava.” (Fabiana).

“Não. Foi tudo totalmente diferente. O conteúdo, como eu falei, a forma como era ministrada e a gente tinha que seguir o nosso supervisor técnico, então eu não podia chegar lá e inovar em tudo, né/ fazer uma revolução na parte pedagógica da escola. Então

eu tinha que seguir... eu achava muito tradicional, eu até entendia o interesse dos alunos e isso ficava mais complicado para entender... complete com as preposições In ou On em um texto simples,... não tem motivação nenhuma ainda mais no ensino fundamental.” (Safira).

“Não. Eu sabia que os alunos teriam dificuldades, mas na prática foi bem pior do que pensei. As salas são muito cheias, e não tem recursos para todos os alunos. Até que alguns queriam acompanhar as aulas, mas outros nem se interessavam.” (Amanda).

“O estágio deveria ser um momento onde o aluno aplicasse seus conhecimentos em prática. Mas infelizmente não é o que acontece com a maioria. As expectativas não são tão correspondidas.” (Ana).

Apesar da ideia negativa que tiveram dessa fase, os futuros docentes comentaram que prepararam aulas dinâmicas, tecnológicas e integradoras porque esperavam que assim poderiam convidar o alunado a participar das aulas. Entretanto concretizar essas metas tornou-se um grande desafio, pois aplicar atividades inovadoras demanda suporte material e principalmente humano. A reclamação dos estagiários acerca dos supervisores técnicos revela a limitação pedagógica que era imposta em alguns casos. Vejamos a seguir as respostas dos licenciandos no gráfico 11:

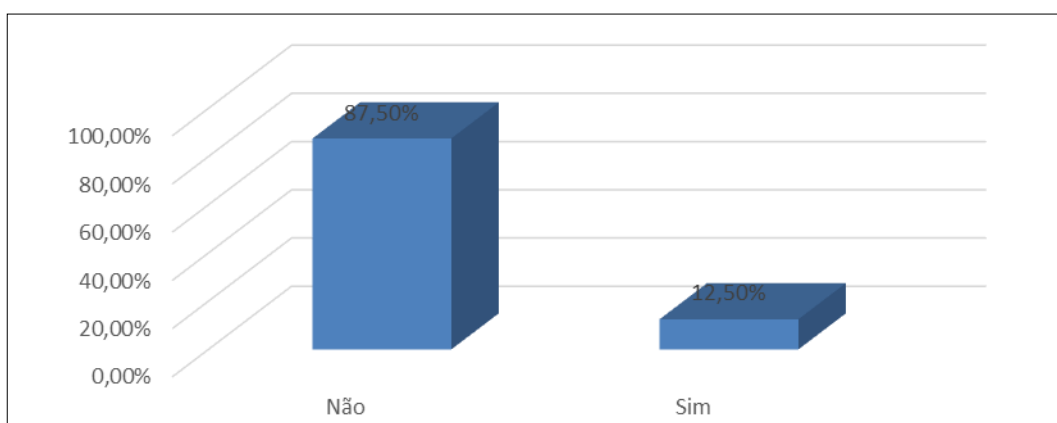


Gráfico 11 – As aulas ministradas no estágio supervisionado corresponderam às suas expectativas?

A constatação dessa falta de correlação do planejado e o que fora aplicado contribui para o clima de insegurança profissional de alguns estagiários que viram nesse contexto o abismo de seu preparo e a realidade. A frustração sentida pela maioria distancia a possibilidade de ressignificação do próprio fazer docente e de suas partes constituintes que incluem desde o planejar a ação do professor (Passoni, D’Almas, & Audi., 2009). A insegurança projeta um sentimento comum aqueles que ainda estão se formando, pois enquanto profissionais, o processo de formação estará sempre em desenvolvimento. Mas o que chama a atenção é quando a insegurança esboça um não reconhecimento do lugar de ser professor. E, portanto,

discursos distanciados do trabalho docente enquanto ofício faz ecoar um professor que dificilmente se verá enquanto profissional.

Foi notório que os alunos que tiveram experiência docente antes de estagiarem tiveram a “garantia” de um melhor preparo técnico para esta etapa. Não queremos exaltar uma pré-experiência escolar como substitutiva do campo de estágio, mas apostamos que uma atividade complementa a outra. E parece-nos visível que as orientações que tiveram antes do estágio (fora da academia) foram específicas para o ensino de língua inglesa, fato esse tão denunciado pelos estagiários durante o cumprimento da disciplina curricular.

Se os futuros professores não sentem que o Curso de Letras cumpriu seu papel, restou solicitar sugestões de melhorias dos principais interessados. Os dados mostraram que 7 (41,18%) clamam por um número maior de disciplinas específicas de língua inglesa como aulas de conversação e escrita; 6 (35,29%) sugerem que os professores formadores deveriam ministrar suas aulas em inglês; 2 (11,76%) recomendam que a disciplina de Estágio Supervisionado não fosse concomitante com as demais disciplinas diante das responsabilidades que a licenciatura juraamenta o aluno; e outros 2 (11,76%) pensam o curso deveria ser desmembrado por habilitações. Eis as propostas compartilhadas:

“Sugiro que todos os professores de inglês dessem aulas de inglês desde o início do curso. A questão que eu já falei, é que uns exigem e outros aceitam o aluno que sabe menos falar Português. Assim ele nunca vai aprender. E o pior é que ninguém reclama. Porque quem já sabe não se prejudica. E quem não sabe se ilude porque quando chegar no mercado, só vai ter o diploma e não sabe nada.” (Maria).

“Aumentar a carga horária de língua inglesa. A gente tem que sair daqui da universidade com aprofundamento. É claro que não vamos sair sabendo de tudo pois estamos em processo de aprendizagem, mas uma hora isso tem que começar a acontecer.” (Joana).

“Nem tanto as disciplinas, mas a questão do Estágio eu sugeriria que fosse aumentada a carga horária de Língua Inglesa ou pelo menos que fosse... pelo menos.... parecido.... eh a carga horária de Língua Portuguesa é muito superior a de Língua Inglesa. Ali nem todo mundo tem a vontade de querer dar aula de Língua Portuguesa ou Literatura. Muitos estão ali porque tem interesse em ensinar Língua Inglesa e é muito reduzido mesmo!” (Vanessa).

“As mudanças seriam no termo de que deveria haver mais disciplinas voltadas para a língua estrangeira, né? E tendo em vista essa, um melhor embasamento do conhecimento dessa língua estrangeira com metodologias, com conhecimento mais profundo da língua em termos de teoria da aprendizagem. Acredito que são importantes.” (Mariana).

“Na verdade, eu acredito que todas tiveram importância, mas eu acredito que elas deveriam dar um direcionamento para a formação de professores. Não é essa a proposta do curso de Letras? Principalmente para a formação de língua estrangeira. Essa falta de ensino de metodologia específica nos faz chegar em sala de aula sem saber que técnica ou abordagem estamos ou deveríamos estar ensinando. A gente sai da universidade e não sabe que metodologia usar com nosso aluno.” (Patrícia).

“Eu acredito que talvez uma revisão nos cursos de língua estrangeira, principalmente do inglês que eu observo que quando as pessoas entram no curso de letras a maioria vai para o inglês. Muitas se decepcionam no meio do caminho, voltam para o Francês que tem um, digamos assim, um ensino, não posso dizer que é melhor, mas as pessoas se dão muito

melhor do que no Inglês. Acho que deveriam procurar a problemática desse ensino do Inglês e do Espanhol também que entra nessa questão e talvez ver a questão dessas disciplinas porque a gente vê que quando a gente entra a gente tem pelo menos quatro disciplinas de comunicação, que são as disciplinas bases, depois você tem uma disciplina de morfossintaxe durante quatro anos de curso você tem uma disciplina que vai te mostrar em sessenta horas o que é a língua... uma impossibilidade porque os professor não conseguem, né? E também a questão das línguas do ensino de literatura. Vê-se uma prioridade muito grande para o ensino da Literatura Inglesa e às vezes quando saímos daqui. Isso é um conhecimento que fica para a gente mas talvez deveriam abrir outras portas. Continuariam com essas, mas ver realmente o que quando nós saíssemos para o mercado de trabalho, o que nós precisaríamos. Será que mais Literatura ou mais a língua em si, sabendo o que é, o que a gente entende de noção da língua. Então eu vejo que poderia ser feito essas reformas.” (Cristina).

“Acho o momento do estágio muito para final. Mesmo com as Práticas antes, o momento mesmo de estagiar é junto com monografia, que para mim é a pior parte.” (Juliana).

“Primeira mudança seria o Estágio, o estágio seria ou para final do curso ou mesmo depois das disciplinas pedagógicas, né? Que já é para a gente estar bem fresquinho, então ir logo para a escola e ter aquele impacto com a realidade e outra coisa seriam as disciplinas em si, né? O professor..., nem tanto as disciplinas, que colocassem um professor que incentivasse os alunos a falar no caso, falar inglês, a expor. Está certo que na escola, na escola pública quando a gente foi estagiar, a gente tem muita dificuldade de estar falando, se comunicando em inglês. Mas a gente faz, tem técnicas tem elaboração de trabalho que a gente pode falar e interpretar em inglês e eles entendem.” (Pedro).

“Na verdade, eu penso que seria melhor... porque essa nossa habilitação é completa, né? A gente estuda a língua portuguesa, as estrangeiras e as literaturas, tanto da língua materna tanto da língua estrangeira. Eu acho que para ser melhor, eu acho que tinha que dividir isso. Acho que ou você faz só Inglês ou só Português ou só Literatura, porque eu acho que a gente acaba estudando tudo ao mesmo tempo e acaba que não sai com nenhum certificado como deveria ter. Então eu penso... que a mudança deveria começar por aí, nessa divisão. Mas claro que é muito complicado. Aqui é um departamento maior, mais professores, uma estrutura melhor, eu sei que isso é complicado. Acho que se isso acontecesse seria bem melhor. O aluno chega aqui e só quer Português, só quer Literatura, só quer estudar inglês. Mas ele é obrigado a estudar... tem que estudar a Literatura de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa. Acho melhor dividir porque eu acho melhor dividir. Você sai com uma formação melhor. Só que estudar tudo e ter só um pedacinho aqui e uma brecha enorme ali. Mas seria melhor a divisão. Eu sempre pensei nisso.” (Ismael).

“Sinto que tivemos pouca prática com a oralidade. Digo, exercitar nossa conversação durante as aulas, falar inglês de verdade. Eu já tinha certo nível mas acredito que pouca coisa mudou durante o curso. Parece que a gente fica sempre estudando a mesma coisa, os avanços não acontecem na área de Inglês. Vejo que o Francês aqui é muito forte e é exatamente por isso. Os professores cobram muito. No início os alunos reclamam, mas depois agradecem porque aprender mesmo falar francês.” (Carlos).

“Primeiramente a parte que eu já enfatizei muito. O aluno que fosse fazer inglês, deveria fazer a prova de inglês de nível intermediário e assim ele já estaria selecionado para entrar na turma. Aí ele começaria a estudar, mas nunca com aquela abordagem de curso de inglês que você está ali para aprender a língua e ponto. E sempre pensando na língua para ser ensinada e na língua para ser estudada a fundo como um estudioso da língua e não só como um usuário da língua que é muito diferente. Mas aí as aulas deveriam ser em inglês.” (Danielle).

“O estágio que eu fiz... ele não foi assim... o que eu esperava. Isso porque a carga horária era pouca, apenas doze horas para o Ensino Fundamental e vinte quatro no Médio. Já na Portuguesa são cinquenta no Médio e vinte e quatro no Fundamental. Além do mais, os alunos também não têm um certo envolvimento com a língua. Eu particularmente já cheguei a ouvir alunos dizendo não verem necessidade de língua inglesa porque era uma coisa que eles não se envolviam. Era simplesmente uma coisa supérflua, ou seja, uma coisa superficial, então eu não gostei do meu estágio não. Faltou muita coisa assim, e

mesmo talvez eu não tinha muito para dar. Gostaria que focasse mais em língua inglesa.” (Catarina).

“Acho que desintegrar Letras/ Português de Inglês. Ou fazia português ou fazia uma língua estrangeira porque quando a gente faz somente língua estrangeira, você vai estudar somente aquilo. Então, você vai ser um profissional bem formado e poder dizer realmente: - eu sei essa língua do que um curso conjugado e a gente não sair nem bem em um nem em outra.” (Emmanuelle).

“Investir mais na parte de língua estrangeira. Deveríamos ter laboratórios com equipamentos específicos para estudos da língua. Além disso professores que falassem inglês com a gente o tempo todo. Como vão nos cobrar se eles mesmos não falam?” (Fabiana).

“Eu acho que deveria haver mais duas cadeiras para conversação, escrita de língua inglesa, laboratório de línguas e um programa de intercâmbio para a língua inglesa porque para outras línguas até que tem, para espanhol é mais fácil, agora para língua inglesa é mais complicado.” (Safira).

“Deveriam equilibrar Português e Inglês. Não poderia haver essa superioridade de disciplinas que não são de língua estrangeira. Gostaria que tivesse muita aula de inglês para falarmos o idioma e praticarmos. Eu aprendi isso aqui na UFMA que uma língua estrangeira a gente só aprende se praticar.” (Amanda).

“Sei que os alunos reclamam do horário do estágio e nós já passamos por uma reforma. O currículo anterior só tinha um semestre de estágio e no atual são dois semestres e inclusive o do Ensino Fundamental é separado do Ensino Médio. Eu acho que isso ajudou porque eles têm mais tempo para a prática, mas eles não gostam porque ainda têm que fazer outras atividades paralelas. Mas volto a dizer que precisamos de professores mais engajados, exigentes que puxem dos alunos de Inglês para afalar em Inglês.” (Ana).

De modo geral, as reclamações aparentemente distintas convergem para uma única direção: falta um olhar mais profissional para a formação do professor de inglês. Tanto no tocante às teorias que deveriam ser discutidas em sala, como de metodologias do ensino da língua, ao lado pedagógico que vislumbresse também o lado do professor de idiomas. Ao que parece, há uma maior preocupação em formar o professor de língua materna e suas literaturas e de maneira secundária dar e complementar a habilitação dupla. Adiante, o gráfico 12 revela as opiniões acerca da formação em questão:

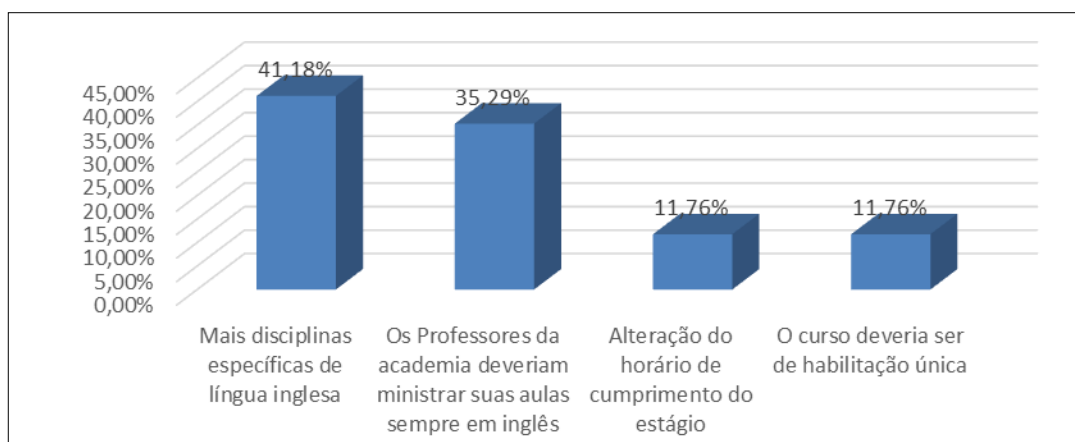


Gráfico 12 – Sugestões de melhorias para o Curso de Letras

O currículo do curso em estudo traz 12 (doze) disciplinas de contato direto com a língua estrangeira em questão e em contrapartida 27 (vinte e sete) de discussões sobre língua materna. É deveras um desequilíbrio de disciplinas que pode refletir na preparação desse professor. Sabemos que o número de disciplinas não responde todas as exigências de melhorias acadêmicas, mas que chama a atenção quando existe uma regularidade no discurso dos alunos que percebem que têm dificuldades quanto à formação que poderiam ter sido discutidas em espaços específicos de língua estrangeira.

Afinal, como poderão, os futuros professores, sanar as dúvidas de seus alunos se as poucas disciplinas de língua inglesa não são, em sua maioria, mediadas no idioma em questão?

Complementar a essa constatação, há a de que existem poucas discussões na língua estrangeira em que os alunos serão habilitados. Ou seja, estudam a partir de discussões em língua materna quando na verdade os contextos de ensino dessas línguas são diferentes. A culpa não recai apenas aos professores que podem presumir que os alunos não acompanhariam muito bem uma aula discutida em língua inglesa, e também dos alunos que não se colocam perante o problema e acreditam que essa situação não desaguará em algo tão sério. Mais uma vez alertamos, a chegada ao mercado de trabalho é a confirmação ou negação da preparação desses alunos. E de acordo com os estudos de Paiva (2005) o saldo não aponta aspectos positivos.

Sobre o horário destinado ao cumprimento das horas de estágio, há na estrutura curricular duas disciplinas ofertadas, uma no 8º (oitavo) e outra no 9º (nono) períodos de Estágio supervisionado de Língua Estrangeira – Inglês do Ensino Fundamental e Estágio supervisionado de Língua Estrangeira – Inglês do Ensino Médio respectivamente com 45h e 90h. São nesses últimos períodos que os graduandos estão de fato desenvolvendo seus trabalhos de conclusão de curso (Monografia) os quais exigem tempo e dedicação. Assim, a reclamação dos alunos não é infundada visto que acumulam também disciplinas curriculares que são tão importantes para a conclusão dos créditos quanto as demais.

O descontentamento também perpassa a dimensão de saber ser professor. Desintegrar as habilitações parece ser uma saída para que os graduandos foquem exatamente na língua em que irão ensinar. Se o curso fosse específico em língua inglesa, incluir discussões sobre Linguística Aplicada capacitaria os graduandos a entender a história dos métodos e abordagens de língua inglesa, como lidar com materiais didáticos distintos de acordo com a faixa etária, estar atualizado sobre discussões científicas que fomentam a prática e até mesmo

propor soluções para situações pedagógicas complexas. Para Rossi (2004) dificilmente um professor ministrará bem as duas habilitações, portanto transformar o curso em licenciatura única e aumentar o número de disciplinas específicas poderia melhorar a formação dos envolvidos.

Algumas universidades do Brasil já experimentaram dividir o curso. A Universidade Estadual de Londrina, por exemplo, transformou a anterior habilitação dupla em dois cursos: Letras e Letras Estrangeiras Modernas. Os problemas não se esgotaram, mas pelo menos o enfoque e o tratamento podem ser mais particularizados (Paiva, 2005).

Mesmo os que não se sentiram contemplados pela licenciatura e procuraram uma escola de idiomas para aprofundar seus estudos, reconhecem que ao professor não basta falar o idioma e sim entender os mecanismos de intermediação de conhecimentos do processo de ensino e aprendizagem, algo que só o Curso de Letras poderá oferecer. Caso contrário, qualquer pessoa que tivesse frequentado um curso de inglês estaria habilitada a ser docente dessa língua. Advogamos em favor da preparação do professor de Inglês na academia e concordamos com alguns especialistas (Leffa, 2001) que censuram o modelo de treinamento de professores em escolas de idiomas, muito presente na racionalidade técnica (Schön, 1988) que ao ensinar a língua não considera aspectos formativos.

Feitas as análises e discussões sobre o desenvolvimento dos futuros professores na academia, é imprescindível notar que independente da qualidade da formação que tiveram, chegarão ao mercado de trabalho docente. Mantendo o intuito de conhecer a formação docente que a UFMA oferece a partir de seu currículo, perguntamos ainda sobre o perfil de profissional de inglês que o mercado de trabalho docente tem exigido atualmente. Constatamos que 11 (64,72 %) afirmam que o mercado quer o professor que domine as quatro habilidades de uma língua estrangeira (Ler, escrever, ouvir e principalmente falar); 4 (23,52%) afirmam que o professor deve ser dinâmico e conhecedor de variadas tecnologias e 2 (11,76%) que o mercado absorve o docente que aproveita o conhecimento de mundo de seu aluno. Vejamos o que citam os graduandos:

“As escolas que pagam melhor exigem mais, por exemplo, querem um nível de inglês fluente. Os que pagam pouco não pedem fluência. Hoje tenho perfil porque participo como monitora no CLC. Porque se fosse esperar pelas aulas do curso.” (Maria).

“Um professor que seja bom em todas as habilidades. Os testes que já fiz pediam um texto em inglês respondendo porque eu decidi ser professor de inglês e depois uma entrevista. Então não tem jeito, tem que ser bom mesmo. Eu ainda não passei em um teste desses.” (Joana).

“Eu acho que é o professor dinâmico e que consegue motivar os alunos, né? No mercado de trabalho para ensinar em escolas, acho que o exigido mesmo é que ele saiba o máximo de gramática mesmo, das questões voltadas para gramática mesmo! Nem tanto o falar.

Para curso de idiomas é exigido muito mais a fala. Mas ainda não me sinto tão preparada assim não.” (Vanessa).

“Tem exigido um profissional que seja dinâmico, participativo e que esteja adequado às novas tecnologias, que ele contemple, tanto a competência quanto a qualidade de ensino. Nós nunca estamos completos assim como o conhecimento que sempre muda, né? Acredito que eu tenha esse perfil, mas também acredito que posso melhorar cada dia mais, pois nós nunca estamos totalmente completos, ok?” (Mariana).

“Eu creio que seja um professor que valorize não só o conhecimento que o aluno tem, mas o que ele traz. Por exemplo, em se tratando de língua inglesa, tem professor que “poda” o aluno por causa de pronúncia. Então, as vezes ele até quer participar da aula, mas por ter um professor que vai corrigir o que ele vai falar, acaba se inibindo.” (Patrícia).

“O mercado de trabalho que eu posso dizer, na questão privada em si, as instituições privadas com certeza, elas vão buscar aquelas pessoas que realmente têm o domínio. Que é muito fácil você sair da Universidade, ter um diploma de formado em Língua Inglesa, mas quando você vai para o mercado de trabalho, eles querem saber se realmente você tem o domínio. Eles não querem saber só se você tem um diploma, né? Você tem que ter o domínio daquilo, você tem que mostrar que domina essa língua, que você realmente tem um conhecimento aprofundado disso. Agora quando a gente vai para o âmbito público, eu nem sei dizer... porque talvez eles queiram saber se você tem esse domínio, talvez devido as próprias provas, concursos em que você tem..., algumas pessoas têm talvez a habilidade de ler, de escrever, mas não tem a habilidade de falar. Quando você vai para a questão pública que você tem apenas que fazer uma prova para ser professor de uma instituição de escola pública, você ver que às vezes entram milhares de profissionais, tanto aqueles que têm essa noção, essa capacidade na língua e aqueles que não têm essa noção. E a gente vê que vai depender muito de que linha você vai seguir. O privado pede uma coisa, mas às vezes o público tem uma outra visão desse profissional. Mas em si eu acredito que a maioria das instituições prioriza aquelas pessoas que têm esse domínio, né? Porque você não pode ensinar aquilo que você não sabe.” (Cristina).

“Um professor que tenha bastante conhecimento da língua e cultura da língua. Querem uma pessoa muito bem preparada, mas para mim, isso só é possível se a pessoa fizer intercâmbio.” (Juliana).

“Eu não sei se é por causa da realidade, mas os professores de língua inglesa não têm essa finalização do trabalho, por exemplo, eles estão sendo formados em língua inglesa, mas não falam. Não falam, não por parte deles, mas acho que pelo público que está ali presente na turma: - olha, eu não estou entendendo, está muito difícil, não dá para traduzir? Não dá para falar isso? Então isso acaba dificultando! E o mercado de trabalho vai exigir que os professores sejam fluentes ou não serão contratados.” (Pedro).

“Um professor que tenha domínio da língua, né? Que tenha domínio da língua e que saiba trabalhar com ela nas diversas situações comunicativas. Mas não tenho esse perfil. Eu acredito que é muito difícil ter domínio de língua inglesa aqui em São Luís pela universidade. Porque o próprio Curso de Letras não proporciona isso, né? Por exemplo, agora mesmo na escola onde trabalho não tem professor. Lá está um déficit horrível de professor. Eles me perguntam: - Você, tem alguma pessoa lá da UFMA? E eu falo que não tem porque eu não conheço ninguém da minha turma que tenha domínio para estar lá. Então isso é muito complicado. Se alguém precisa de um professor de inglês para hoje eu não tenho nenhum em mente. Assim, daqui da UFMA que eu tenha estudado junto, eu não tenho nenhum em mente para levar. Tanto que lá está com pouquíssimos professores. Aí os professores têm que pegar mais turmas para poder dar conta porque não tem professor. Eu acho que isso é geral porque eu sempre recebo ligações, e-mails pedindo professor de inglês e eu não conheço ninguém para indicar para dar aula assim em escola, né?” (Ismael).

“Multifuncional. O professor HP, costumo brincar na escola onde sou coordenador. Deve ser aquele que seja dinâmico e use tecnologias. Mas como o professor será dinâmico em três turnos diariamente? O mercado particular exige essa dinâmica mas tem que administrar muito bem seu tempo para planejar tanta coisa ao mesmo tempo. O professor tem que conciliar muitos saberes para lecionar sua disciplina. Parece simples o professor

passar um vídeo e fazer uma atividade. Mas isso leva tempo, e o professor quase não tem. Tenho o perfil, mas ainda não parei de me preparar.” (Carlos).

“Que ele precisa ser um profissional desse que ele estudou a língua como pesquisador como alguém que está interessado em porque que a língua é dessa forma, e não: - A língua é assim e agora eu vou ensinar. Alguém que está sempre pesquisando, procurando mais. O perfil que eu falei é o que eu idealizo porque o que o mercado procura infelizmente não é um professor que seja pesquisador, que saiba inglês. É infelizmente um professor que simplesmente saiba alguma coisa de inglês, esteja disposto a ganhar pouco e não precisa nem ser formado em Letras, na maioria das vezes. Precisa nem ser formado, basta ter alguma coisa de inglês no currículo que ele é empregado. Infelizmente é assim.” (Danielle).

“Que ele tenha conhecimento da língua, tenha boa fluência na língua, ele saiba escrever, ele saiba...eh escrever bem sobre a língua. Ou seja, as quatro áreas que é o ouvir, o falar, o escrever e o ler, sempre estejam bem, porque se vai ter um.... como é que eu posso dizer, uma seleção, é isso que eles vão ver, principalmente a fluência na língua.” (Catarina).

“Um professor que saiba falar, não somente dar aula, mas que saiba falar principalmente nos cursos de Língua Inglesa. Porque no caso de instituições particulares o professor tem que dominar muito bem a língua inglesa. E nas escolas públicas, a questão mesmo de ensinar, de ter domínio de sala de aula e os conteúdos básicos que a gente aprende no início do curso. Mas ainda acredito não ter esse perfil. Não em termos de ensino de escolas particulares, mas no ensino público onde a gente dava aquela aula de gramática. Lá eu me desempenho bem, mas a questão de falar e conversar como uma nativa, não consigo até porque eu dei prioridades para outras disciplinas e acabou que eu saí com déficit em uma e melhor em outra pelo fato de o curso ser conjugado e muitas disciplinas inclusive de Literatura juntas. Então, a gente tinha que ler muitas obras ou a gente tinha que escolher qual a gente ia ler para conseguir fazer determinados trabalhos.” (Emmanuelle).

“Um professor que contextualize a aula a partir da realidade do aluno. Assim ele se sente incluído na aula. Essa aula é em inglês mas deve buscar todas as ferramentas possíveis para acontecer.” (Fabiana).

“Um profissional fluente em língua inglesa tem que ter muita didática, ser espontâneo e saber lidar com imprevistos, saber gerenciar para a aula poder fluir. Mas acredito que ainda não tenho esse perfil, mas estou a caminho, principalmente pela fluência que eu ainda não domino, mas já melhorei bastante.” (Safira).

“Dinâmico. O professor atento às mudanças não só com inglês, mas em geral.” (Amanda).

“Um professor que saiba falar e escrever bem, com boa desenvoltura na leitura e na audição. Não consigo vislumbrar um bom profissional de Inglês sem esses pilares. Claro que junto a isso, ele precisa de conhecimentos pedagógicos também.” (Ana).

Os resultados apresentados estão coerentes com a constante insatisfação da formação do professor de língua estrangeira. A falta de profundidade nos estudos na língua parece ser a moldura que falta para as outras características elencadas pelos investigados. A língua, nas entrelinhas dos comentários, deve ser um mecanismo para ser dinâmico e inclusivo de realidades. Assim geramos as seguintes representações (gráfico 13):

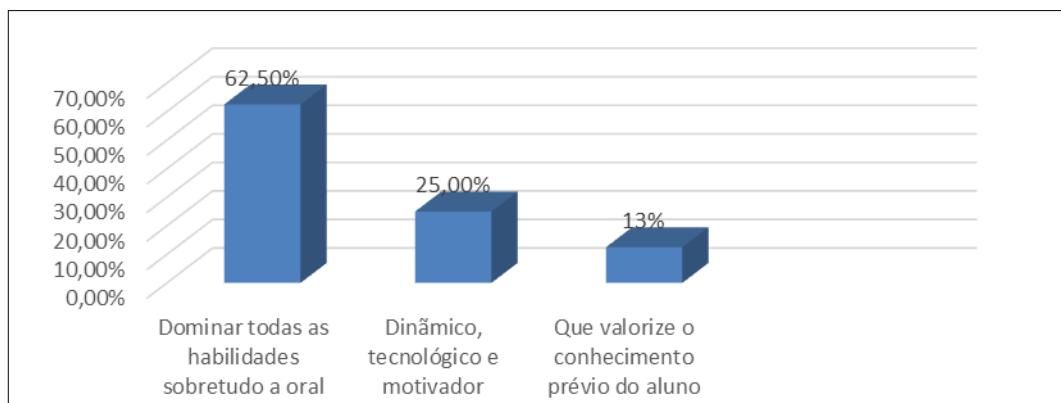


Gráfico 13 – Perfil do professor de inglês exigido pelo mercado de trabalho

O mesmo futuro professor que reclama de poucas horas de prática de inglês é o que reconhece que o mercado absorverá o que melhor apresentar a habilidade oral com fluência. E mais, aponta para uma diferenciação de mercado, dividindo-o em público e privado. A imagem que possuem do mercado de trabalho no setor público é o local onde há menos exigência para o que mais amedronta os graduandos: a oralidade. Muitos dos que afirmaram possuírem o perfil que o mercado quer, assumem que o que fez serem selecionados não foi a preparação fornecida pela universidade. E inferimos que o local de trabalho para os “ditos” não preparados é a escola pública por acreditarem que ter boa fluência oral pouco importará diante da base deficitária de conhecimentos linguísticos que os alunos da rede pública possuem. Em ambos os casos, o professor deverá dominar os conteúdos de sala de aula e por mais que sejam influenciados por crenças do tipo: “mal sei Português quem dirá Inglês”, “só falarei inglês na escola particular” perseverarem em um ensino de idiomas responsável que faça a diferença. Suscitamos uma discussão que valorize os conhecimentos do professor de modo integral para que a educação não seja reduzida a um ensino “de faz de conta”.

É uma batalha constante superar as dificuldades do ensino público e ainda assim reafirmar a importância de se aprender uma língua global sobretudo quando os documentos oficiais expressam a não credibilidade de profissionais de Letras:

“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 a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas” (Brasil 1998, p.21).

Apesar da descrença do ensino de inglês em escola pública, o profissional de Letras deve estudar a língua com profundidade a fim de que seja referência em seu trabalho. Afinal de contas, ele é o profissional que foi preparado para ministrar sobre conhecimentos linguísticos conforme os objetivos do curso.

Os cursos de licenciatura são de formação de professores. A língua deve ser estudada com um olhar não mais importante que nos cursos de idiomas, mas de maneira científica. De fato, redes de franquias de escolas de idiomas proliferaram no Brasil em meados dos anos 90 como uma reação ao ensino de “inglês de colégio” que parecia não dar bons frutos. Outro aspecto importante da pesquisa foi perceber que os alunos que desejaram ser melhores docentes procuraram escolas de idiomas para aprimorar suas habilidades, e mais uma vez, especialmente a oral. Mas há os que afirmaram que aprenderam a língua porque contaram com estudos fora da Universidade. Sobre isso, podemos dizer que os cursos de idiomas cumprem um papel bem diferente dos de licenciatura. Os primeiros aplicam suas metodologias ou abordagens para aproximar o “cliente” cada vez mais ao inglês real criando situações simuladas bem similares ao que o aluno poderá encontrar enquanto usuário.

Quando disseram que o professor deve ser dinâmico, tecnológico e motivador parecem eleger o perfil para trabalhar no contexto privado e aquele que não viram em seus formadores. Ser dinâmico para se estabelecer no mercado é uma resposta científica também encontrada por Almeida Filho (2005) que conclui que o ensino de línguas é constituinte de um fazer pedagógico determinado por práticas anteriores.

Além disso, dentre as muitas competências que o docente deve ter, a pedagógica quando bem realizada, faz muita diferença. Por isso, 2 (11,76%) acreditam que quando o professor sabe utilizar o conhecimento de mundo e contextualiza os conteúdos de modo inclusivo, poderá fazer o aluno se sentir prestigiado ao perceber que seus saberes são pertinentes ao novo mundo que a ele se apresenta. Ao professor de inglês cabe não ficar atrelado somente ao conteúdo que vai ensinar, mas que considere o como ensinar enquanto prática que aproxime as realidades do aluno e a que o professor expõe a ele.

De forma pouco surpreendente, muitos dos pesquisados não acreditam ter o perfil que o mercado de trabalho espera. Segundo estudo realizado por Rossi (2004) quanto as representações de graduandos em Letras sobre a construção do seu conhecimento, um número expressivo de graduandos também não se achou capaz de ser professores e afirmam que necessitam buscar mais conhecimentos já que são conhecedores de suas deficiências. Os que se disseram preparados para atuar em escolas particulares, considerados por eles mesmos, como mais exigente, afirmam isso pelo fato de terem sua base linguística formada em contexto semelhante. O que também se aplica aos que se pronunciaram confiantes para serem professores apenas no contexto público.

Destarte, tornou-se necessário saber como o profissional preparado pela UFMA é visto enquanto profissional. Obtivemos unanimidade de opinião quando os 17 (100%) afirmaram que o nome da instituição tem respeito perante não só no âmbito profissional, assim como também social. Para fins de constatação, segue gráfico 14 com o resultado dos alunos investigados:

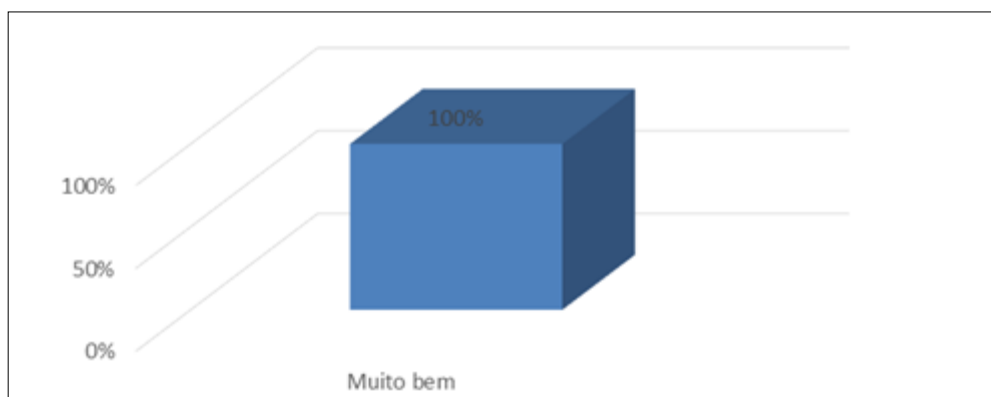


Gráfico 14 – Visão do mercado de trabalho em relação ao professor preparado pela UFMA

O resultado positivo encontrado deve-se ao fato de que o imaginário social crê na ideia de que os que estudaram em uma universidade pública se esforçaram mais para serem aprovados desde a seleção até durante as disciplinas, e, consecutivamente, tiveram melhores professores. Essa crença é ampliada no sentido de acreditarem que todos sejam bons conhecedores da língua inglesa. Vejamos os que expressam sobre isso:

“A UFMA por ser federal é bem vista na sociedade. As pessoas acreditam que todo mundo que sai do curso de Letras é muito bom no que se formou.” (Maria).

“A gente tem que reconhecer que a universidade tem um nome. Pessoas construíram esse nome para a gente e temos que dar continuidade. Mas por mais que você tenha o diploma, irá passar por uma seleção para garantir um emprego.” (Joana).

“Muito bem. Apesar de tudo.” (Vanessa).

“Eu acredito que o mercado de trabalho tem um bom olhar, pois a universidade, tem um renome, né?... uma universidade reconhecida em nosso estado. Acredito que eles confiam no profissional formado em nossa universidade por isso mesmo, eh...nós temos a responsabilidade de sairmos daqui preparados para entrar nesse mercado de trabalho desafiador. Por isso eu acredito que a universidade deve dar mais importância a esta área pois a partir disso ela de fato formará um profissional que atenda a demanda atual da profissão.” (Mariana).

“A UFMA sempre teve aquele status por ser uma universidade pública. Por mais que o profissional não seja tão bem preparado, as pessoas acreditam que quem carrega o diploma de lá, de uma federal, tem um conhecimento mais avantajado em relação a outros profissionais.” (Patrícia).

“Mesmo em meio a tantas dificuldades e percalços que foram colocados, eu acredito que no nosso estado a instituição que ainda é bem vista, mesmo em meio essa problemática, são os alunos do Curso de Letras. Claro que quem geralmente assume os comandos, por exemplo, dos cursos de inglês de algumas escolas privadas geralmente são aqueles alunos

do curso de Letras que sempre tiveram gosto pela língua, que já estudaram Inglês antes, que tiveram oportunidade de fazer intercâmbio e que tiveram esse contato. Então essas pessoas, elas acabam, digamos assim, alavancando o nome da instituição por já terem um estudo maior, já terem esse conhecimento, elas acabam mostrando que o curso formou bem, embora a gente saiba que por trás há uma série de problemas que nem sempre é assim.” (Cristina).

“Eles respeitam muito. Existe até um pré-conceito de achar que todo mundo da Federal é melhor que os que estudaram nas particulares. O mercado espera muito de quem é formado na UFMA.” (Juliana).

“Ah, eu acredito que sim. Eu consigo analisar o mercado de trabalho e sei que as postas se abrem para quem vem da UFMA.” (Pedro).

“Eles recebem bem. Eles sempre acreditam que uma pessoa formada na UFMA tem domínio, é um bom profissional. Eu, por exemplo, quando entrei só fiz uma entrevista mesmo. Aí viram no meu currículo UFMA e eu fui logo chamado. Isso não só para lá. Todos os empregos que eu tive, sempre foi assim. Olhavam em currículo UFMA: - Não, UFMA é Know-how! Sempre me chamaram. Então, sempre foi assim.” (Ismael).

“Somos muito bem aceitos. Ao participar das seleções por aí, é quase garantia ir para o teste final porque temos o diploma da UFMA. Há escolas de renome de São Luís que dão preferência para os currículos daqui. Agora quem vai fazer a diferença é o aluno.” (Carlos).

“Ainda vê bem. Ainda ver melhor do que alguém que seja formado em outra universidade. Eu acredito que as pessoas ainda têm a ideia de que as pessoas formadas na Universidade Federal se esforçaram mais do que aquelas da universidade privada, ou tiveram melhores professores. Ainda têm essa ideia.” (Danielle).

“Ah, eles automaticamente acionam esses alunos. Eu já percebi isso. Em todo lugar que eu boto meu currículo e tem o nome UFMA, eles automaticamente chamam. Então é bem representado, é bem-visto o nome da UFMA.” (Catarina).

“Acredito que por ser uma Universidade Federal pública de nome, as pessoas têm uma visão de que todo mundo que sai formado em Letras sabe o Português perfeito e uma Língua Inglesa perfeita também. Mas o que acontece é que os alunos só saem com o diploma, e eles não conseguem se aperfeiçoar na língua. Então muitas pessoas não caminham para o lado da Língua Inglesa, mas para língua Portuguesa. Então saem poucos profissionais de Língua Inglesa.” (Emmanuelle).

“Quando eu escolhi fazer vestibular para cá foi por conta da reputação da UFMA que é boa.” (Fabiana).

“Pelo o que eu já percebi para entregar currículo, eles olham a gente de forma diferenciada e pensam que o profissional da UFMA é mais preparado do que os de outras universidades. Eles têm certo prestígio. Eu percebi isso. Quando eu vou procurar um emprego sempre tento me esforçar ao máximo, pois sei que eu carrego o nome da universidade, então qualquer problema vai ficar o nome da UFMA, se formou e não sabe isso.” (Safira).

“Muito boa. A UFMA tem um reconhecimento bom na sociedade. Cabe a nós fazermos nossa parte.” (Amanda).

“Muito boa. A universidade, apesar de seus problemas, tem renome, tem qualidade. Toda universidade tem problemas. Não seríamos diferentes. Cabe a nós refletirmos e admitirmos nossos defeitos e tentar corrigir, mas daqui saem bons alunos que nos representam bem no mercado de trabalho.” (Ana).

Entretanto não podemos dizer que os alunos sairão da academia tão preparados quanto deveriam apenas por serem egressos de uma universidade respeitada na federação. A culpa para alguns casos de insucesso vem do início da formação renegada por professores formadores, visto como atitude negativa por parte dos formandos, que ou não exigiram mais

rigor nos estudos da língua durante as aulas ou não insistiram e ministrar aulas na língua estrangeira para que os futuros professores se sentissem obrigados a darem mais de si. Esses aspectos são materializados na camada mais profunda da formação do professor de inglês que se forma com poucas horas de estudo da língua que vai ensinar e baixa autoestima quanto a sua imagem profissional (Paiva, 2003; Dutra, 2003).

Ainda assim a Universidade carrega respeito em seu nome e a professora arguida reitera que esses entraves não são exclusivos a um local, embora seja parte de uma discussão histórica e muito ampla sobre melhorias educacionais no cenário nacional. A esperança é a de que quando absorvidos pelo mercado de trabalho se esforcem ao máximo para poderem valorizar os estudos que foram realizados.

Conclusão

Retornando ao objetivo primário deste estudo, que foi o de investigar as percepções dos alunos e da professora de estágio do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês UFMA em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais, ficou evidente que a maioria dos alunos escolheu o Curso por afinidade com a área, bem como reconhecem a importância do Inglês como língua universal e por acreditarem que o referido Curso os possibilitaria o aprendizado da Língua Inglesa de maneira eficaz e, conseqüentemente, seus ingressos no mercado de trabalho como professores de Inglês.

A maioria desses alunos se sente insatisfeita devido à pouca valorização de aulas em língua estrangeira, carência de professores com formação adequada, bem como as aulas de inglês ficarem em segundo plano no Curso, o que contribui para uma precária qualificação profissional, visto que esses não apresentam competência linguística em ler, ouvir, falar e escrever em inglês. Os alunos estão se graduando sem dominar o idioma. E os que possuem fluência dizem que não aprenderam com as aulas recebidas na Universidade.

Ao longo desta pesquisa, foi observado como os alunos de um Curso de Letras moldam o que é ser profissional para interagir com o mercado de trabalho. Reforçamos aqui que mercado de trabalho é o espaço que representa onde irão atuar quando graduados e ditos preparados para seu ofício. Ao ouvir suas opiniões, pudemos constatar que a professora supervisora concorda com a realidade descrita pelos licenciandos em muitos pontos e que reconhece, enquanto o discurso da formadora, que a classe que representa precisa ter mais cuidado com a formação nos anos de academia.

Escolher um curso por afinidade é uma das apostas mais acertadas para a obtenção de bons resultados. Grande parte dos alunos fez essa seleção levados pelo reconhecimento da importância de Inglês como língua global e, por consequência, para acompanhar os rumos da globalização que fazem com que o mundo fique maior e as oportunidades mais alargadas. É necessário dizer que essas oportunidades geradas por conta do domínio da língua estrangeira, por si só não operam mudanças tão profundas no processo de inserção desse licenciando no mercado de trabalho.

A afinidade foi citada pelos entrevistados como a possibilidade de continuação de estudos anteriormente iniciados em cursos de idiomas e a de poder descobrir uma nova língua e assumir um perfil mais arrojado diante do cenário exigente tanto da educação quanto ao mundo do trabalho. É claro que os estudos que eram feitos com a língua eram bem distintos

dos que se propunham realizar na Universidade, uma vez que o Curso de Letras se define enquanto licenciatura. Essa foi uma observação feita pelos alunos como um tom que não está situado ao que planejaram enquanto futuros professores.

De outro lado, colocar na Universidade a possibilidade de realização do sonho de se falar uma língua estrangeira, não foi apenas para a realização pessoal. Essa escolha foi muito mais uma coerção externa que silenciosamente faz com que o aluno estude o que poderá garantir melhores resultados de status social e pecuniário. Portanto, a frustração de não conseguir falar com fluência inglês, frustrava também outros anseios. De modo curioso, ousamos dizer que essa frustração com o domínio da língua veio muito mais forte daqueles que não tiveram acesso a esses estudos em cursos de idiomas e /ou vieram de escolas públicas.

Vir de escola pública parece carregar toda uma problemática educacional. É como se os obstáculos para uma educação de qualidade fossem todos potencializados nesse quadro. Ademais, a aceitação da derrota de não conseguir chegar no nível dos que tiveram mais estudos na língua tornava-se mais forte que a busca em mudar a própria realidade. Tal situação ficou muito evidente quando os alunos, em sua maioria, admitiram estar muito mais preparados para atuar em escolas públicas que em particulares. Eles reclamam do cenário que impedem o desenvolvimento de uma boa aula como turmas superlotadas, falta de materiais básicos (papel, ventilador, data show, caixa de som etc.), carga horária insuficiente e alunos com poucos conhecimentos linguísticos; e se identificam mais com esse lugar enquanto local para desenvolver sua função.

De fato, esse incômodo pode ser encarado como insegurança de domínio de conteúdo, e o que segundo os pesquisados foi mais negligenciado: prática de oralidade na língua estrangeira. A escassez de atividades constantes que impelisse os graduandos a usar a língua em vários eventos de fala os fez acreditar que as aulas não respeitavam uma sequência metodológica e de conteúdo. E por isso, tentaram explicar o sentimento de não terem avançado nas habilidades comunicativas durante a mudança de períodos. Em outras palavras, mesmo com o início de novos semestres de disciplinas, o desenvolvimento linguístico não era visivelmente percebido pelos alunos. Realidade citada pela professora supervisora ao relatar a pouca habilidade linguística da maioria que aponta que os profissionais estão sendo formados com dúvidas que serão repassadas aos seus alunos e que os professores responsáveis pelo ensino dessa língua estrangeira na academia não eram exigentes o bastante a ponto de “obrigá-los” a estudar mais.

Assim, preparar os professores para atuarem no mercado de trabalho docente era oferecer o estágio como uma prévia do que encontrariam na vida profissional. Constatamos que o abismo entre a teoria e prática ainda é muito grande. Os licenciandos são aconselhados a como estruturar uma aula em língua materna, mas dificilmente serão orientados em como fazer com que uma aula de língua inglesa esteja consoante com a uma abordagem comunicativa, por exemplo. Queremos dizer que além da destoante quantidade de disciplinas de língua portuguesa e inglesa presentes no currículo, o estagiário ainda tem que lidar com a dificuldade de mobilizar saberes para uma realidade de língua estrangeira.

Registramos que os estagiários que tinham a sala de aula já como um lugar familiar, saíram-se bem melhores em suas práticas que os da situação inversa.

A outra dimensão pesquisada foi a que atende a inquietude científica. Culpar a Universidade por determinar os grupos de estudos ou as pesquisas a serem realizadas é apagar do futuro profissional a autonomia inerente ao sujeito da era contemporânea. Acreditamos que de maneira similar a distribuição das disciplinas curriculares, a oferta de discussões científicas materializadas em projetos de pesquisa em língua inglesa são ínfimas diante a de língua materna. Essa situação não engessa o processo de mudança que pode ser operado pelos sujeitos que se sentirem incomodados.

Portanto quando sugerem que os cursos precisam de mais disciplinas que discutam não só as questões linguísticas, mas também as que se referem a metodologia do ensino, almejam estudos que se fazem necessários para a formação de um professor de inglês, e aproximem a dimensão do ser professor para o licenciando que ainda está em processo de construção de quem ele será no mercado.

Logo verificamos que o professor que o mercado de trabalho docente exige ainda não é o que a academia tem oferecido na maioria dos casos. Uma minoria admite ser proficiente na língua em que será habilitado, e essa proficiência garante certo nível de segurança profissional dado que normalmente esse é o aluno que inicia suas atividades docentes antes de cursar o estágio, e essa prática é no contexto educacional privado. E mais, arriscamos dizer que esse aluno é o que vai se consolidar no mercado.

Uma explicação para tal situação, seria a de que os alunos de Letras estariam sendo melhores formados em estudos sobre a língua materna uma vez que o cenário até então explicitado converge para um possível apagamento de valor diante das propostas curriculares. E exatamente esse lado renegado, é o que tem feito a diferença na escolha do curso e colocação profissional perante as demandas mercadológicas.

Ainda assim constatamos que devido ao respaldo que a universidade pesquisada ocupa perante a sociedade, os profissionais formados por esta instituição são muito bem vistos, haja vista que mesmo sabendo das problemáticas enfrentadas em seu curso, são acionados quando expõem seus currículos no mundo do trabalho.

Dizemos ainda que o trabalho do professor não finda com a graduação. Sua luta em melhorar tanto sua condição enquanto sujeito de um mundo em constantes mudanças fará com que suas opiniões retratem uma realidade equiparada às transformações que objetivará mudar.

Referências Bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. P (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (2a ed.). Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (2005). *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores & ArteLíngua.
- André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Barcelos, A. M. F. (2005). A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos de letras. Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por Jose Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bohn, H. I. (2013). Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: V. Leffa. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão* (pp. 63-85). Pelotas: Educat.
- Bourdieu, P. (2004). *O Poder Simbólico* (7a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC.
- Brown, D. (2008). *Teaching by principles* (11a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2000). Globalization and education: an introduction. In N. C. Burbules, & C. A. Torres (Eds.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge.
- Calvo, L. C. S. (2011). Identidade do professor de inglês: formações discursivas de empregadores. In S. Reis, K. Van Veen, & T. Gimenez (Orgs.). *Identidades de professores de línguas* (pp. 187-225). Londrina: Eduel.
- Cançado, M. (1994). Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 23, 55-69.
- Castro, S. T. R. (2004). Representações de alunos de inglês de um curso de letras. *The ESpecialist. Pesquisa em Línguas para Fins Específicos. Descrição, Ensino e Aprendizagem*, 25(2004), 39-57.
- Celani, M. A. A. (2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In V. Leffa (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão* (pp. 21-40). Pelotas: Educat.

- Celani, M. A. A. (2010). Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In T. Gimenez, & M. C. Góes. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (pp. 57-70). Campinas: Pontes Editores.
- Celani, M. A. A. (Org.). (2003). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- Chomsky, N. (1977). *Réflexions sur le langage*. Paris: Maspéro.
- Coelho, H. S. H. (2011). *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. Tese de Doutorado apresentado ao Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de doutor orientada por Laura Stella Micolli, Belo Horizonte.
- Costa, S. C. D., & Baptista, L. M. T. R. (2011). *Ainda vale a pena discutir a formação inicial dos professores de inglês? Ou como não perder o fio da meada...* Campinas: Mercado de Letras.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha, M. I. da. (2003). Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In M. Masseto (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath & Co.
- Dutra, D. P. (2003). A formação pré-serviço e o currículo de Letras. In T. Gimenez (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança* (pp. 109-114). Londrina: ABRAPUI.
- Erickson, F. (1981) Some approaches to inquiry in school: community ethnography. In H. T. Trueba, G. P. Guthrie, & K. H. Au (Eds.). *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography* (pp. 17-35). Massachusetts: Newbury House Pub.
- Freire, M. M., & Lessa, A. B. C. (2003). Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas representações. In: L. Barbara, & R. C. G. Ramos (Org.). *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia do oprimido* (24a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (Coord.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Giddens, A. (2001). *Transformações da intimidade*. Oeiras: Celta Editores.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gimenez, T. N., & Furtuoso, V. B. (2008). Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de letras. *Revista X*, 2, 1-10.
- Gonçalves, M. A. S. (1994). *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus.
- Grigoletto, M. (2013). *O inglês na atualidade: uma língua global*. 2013. In <http://www.labeurb.unicamp.br>. Acesso em 21 de maio de 2013, em <http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/noticias/lerArtigo.lab;jsessionid=8F3475A890D22BC253056EA9A00CB08A?categoria=12&id=98>.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10a ed.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Harmer, J. C. (2007). *The practice of English language teaching* (3a ed.). Longman, London.
- Hymes, D. H. (1979). Communicative competence. In C. J. Brumfit, & K. Johnson. *The communicative approach to language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the American curriculum: essays in curriculum history and theory*. New York: Routledge.
- Leffa, V. J. (2001). Aspectos políticos da formação de línguas estrangeiras. In: V. J. Leffa (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão* (pp. 333-355). Pelotas: EDUCAT.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Acesso em 10 de agosto de 2012, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Lopes, L. P. M. (1994). Pesquisa Interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, 10(2), 329-338.
- Lopes, L. P. M. (1999). *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- Luke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EDU.
- Macedo, R. S. (2009). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Magalhães Junior, E. (2007). *Sua majestade, o intérprete: o fascinante mundo da tradução simultânea*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Martins, T. H. B. (2005) *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. Dissertação apresentada ao Departamento de Estudos da

Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, Campinas.

Micolli, L. (2010). *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editora.

Minayo, M. C. S. (1993). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Aucitec.

Moreira, A. F. B. (2003). Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & O. Evangelista (Orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais curriculares* (pp. 1-24). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In A. Nóvoa. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira, L. A. (2013). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes Editora.

Ortiz, R. (2006). *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense.

Paiva, V. L. M. O. (2003). Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras. In T. Gimenez (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança* (pp. 43-55). Londrina: ABRAPUI.

Paiva, V. L. M. O. (2005). O novo perfil dos Cursos de Licenciaturas em Letras. In Tomich, L. M. B., Vieira-Abrahão, M. H., Daghlín, C., & Ristoff, D. I. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês* (pp. 345-363). Florianópolis: UFSC, 2005.

Parecer CNE/CEB nº 223, de 20 de setembro de 2006. (2006). Consulta sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, formulada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Acesso em 20 de agosto de 2013, em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces223_06.pdf.

Passoni, T. P., D'Almas, L., & Audi, L. C. C. (2009). O estatuto atual da língua inglesa: como alunos professores do Curso de Letras compreendem e se identificam com as diferentes perspectivas de uso e ensino do idioma. *Revista X*, 1, 1-18.

Pazello, E. (2011). Alternativas de práticas de sala de aula no NAP-UFPR e a relevância da proficiência oral na identidade do professor de inglês como língua estrangeira. In C. M. Jordão, J. Z. Martinez, & R. C. Halu. *Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa* (129-175). Campinas: Pontes Editores.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P., & Thurler, M. G. (2001). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Piconez, S. C. B. (2008). A identidade profissional de professores e de professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio. Luciana Cabrini Simões Calvo. In: Reis, S., Van Veen, K., & Gimenez T. (Orgs.). *Identidades de professores de línguas* (15a ed., pp. 133-155). São Paulo: Papirus Editora.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2011). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Pinker, S. (2004). *A negação contemporânea da natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rajagopalan, K. (2009). *A identidade linguística em um mundo globalizado: por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- Ribeiro, R. J. (2003). *Por uma nova política*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Richards, J. C., & Farrel, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: strategies for teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1998). *Reflective teaching in second language classroom*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Rios, T. A. (2001). *Ética e competência* (11a ed.) São Paulo: Cortez.
- Rios, T. A. (2002). *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Robbins, R. H. (1981). *Linguística geral* (2a ed.). Porto Alegre: Globo.
- Rodrigues, B. G. (2007). *Formação de professores de língua inglesa em um curso de habilitação única em inglês*. Tese apresentada ao Departamento de Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria Antonieta Alba Celani, São Paulo.
- Rossi, E. C. S. (2004). *A Construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. Dissertação apresentada ao Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina para obtenção do grau de mestre, orientada por Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Londrina.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. A. (1988). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23a ed.). São Paulo. Editora Cortez.
- Siqueira, F., Karlmeier-Mertens, R., Fumanga, M., & Benevento, C. (2007). Do conhecimento científico e pesquisa acadêmica. In R. S. Karlmeier-Mertens, M. Fumanga, C. B. Toffano, & Siqueira, F. *Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método* (pp. 13-30). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Spada, N. (2004). Lingüística ao ensino de Língua Estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 2(2), 1-6.
- Universidade de Coimbra. Centro de Línguas. (2011). Quadro Europeu comum de referência para as línguas. In <http://www.uc.pt>. Acesso em 20 de maio de 2015, em <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr>.
- Universidade Federal do Maranhão [UFMA]. (2010). *Projeto político pedagógico: curso de letras português/inglês: licenciatura*. São Luís: UFMA.
- Vieira-Abrahão, M. H. (2001). Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, (5), 153-159.
- Yano, Y. (2009). English as an international lingua franca: from society to individual. *World Englishes*, 28(2), 246-255.

Índice Remissivo Onomástico

A

Almeida Filho, J. C. P., 14, 102, 110
André, M. E. D. A., 18, 52, 111, 112
Audi, L. C. C., 113

B

Baptista, L. M. T. R., 67, 111
Barcelos, A. M. F., 74, 110
Bauman, Z., 17, 110
Benevento, C., 18, 115
Bohn, H. I., 32, 110
Bourdieu, P., 17, 21, 90, 110
Brown, D., 29, 110
Burbules, N. C., 37, 110

C

Calvo, L. C. S., 61, 110, 114
Cançado, M., 57, 110
Castro, S. T. R., 72, 110
Celani, M. A. A., 14, 17, 30, 32, 110, 111,
114
Chomsky, N., 17, 25, 29, 111
Coelho, H. S. H., 71, 111
Costa, S. C. D., 67, 111
Crystal, D., 16, 21, 111
Cunha, M. L., 17, 36, 111

D

D'Almas, L., 93, 113
Dewey, J., 82, 111
Dutra, D. P., 105, 111

E

Erickson, F., 57, 111

F

Farrel, T. S. C., 31, 114

Freire, M. M., 72, 91, 111

Fumanga, M., 18, 115

Furtoso, V. B., 79, 112

G

GATTI, B. A., 50, 111
Giddens, A., 17, 21, 35, 111
Gil, A. C., 26, 52, 112
Gimenez, T. N., 79, 110, 111, 112, 113,
114
Gonçalves, M. A. S., 7, 35, 112
Grigoletto, M., 16, 21, 112

H

Hall, S., 37, 112
Harmer, J. C., 61, 112
Hymes, D. H., 17, 28, 29, 112

K

Karlmeyer-Mertens, R., 18, 115
Kliebard, H. M., 36, 112

L

Leffa, V. J., 17, 31, 70, 98, 110, 112
Lessa, A. B. C., 72, 111
Lima, M. S. L., 42, 46, 50, 86, 87, 89, 90,
114
Lockhart, C., 83, 114
Lopes, L. P. M., 14, 57, 112, 114
Luke, M., 52, 112

M

Macedo, R. S., 34, 112
Magalhães Junior, E., 16, 21, 112
Martins, T. H. B., 74, 112
Micolli, L., 66, 113
Minayo, M. C. S., 18, 52, 113

Moreira, A. F. B., 37, 39, 90, 113

N

Nóvoa, A., 91, 113

O

Oliveira, L. A., 71, 113

Ortiz, R., 22, 113

P

Paiva, V. L. M. O., 49, 67, 97, 98, 105,
113

Passoni, T. P., 93, 113

Pazello, E., 91, 113

Perrenoud, P., 17, 23, 24, 26, 28, 113, 114

Piconez, S. C. B., 91, 114

Pimenta, S. G., 42, 46, 50, 86, 87, 89, 90,
114

Pinker, S., 70, 82, 114

R

Rajagopalan, K., 63, 114

Ribeiro, R. J., 38, 114

Richards, J. C., 31, 83, 114

Rios, T. A., 17, 23, 114

Robbins, R. H., 16, 20, 114

Rodrigues, B. G., 26, 77, 114

Rossi, E. C. S., 63, 98, 102, 114

S

Sacristán, J. G., 17, 35, 114

Schön, D. A., 83, 91, 98, 114

Severino, A. J., 49, 115

Siqueira, F., 18, 26, 27, 115

Spada, N., 17, 115

T

Torres, C. A., 37, 110

V

Vieira-Abrahão, M. H., 14, 113, 115

Y

Yano, Y., 22, 115

Apêndices

Apêndice A - Entrevista Com os Discentes

- 1) O que motivou a sua escolha pelo Curso de Letras?
- 2) O que determinou sua opção pela habilitação em língua inglesa (nome do curso)?
- 3) Antes de sua admissão no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, você já possuía conhecimentos de língua inglesa? Qual era o seu nível de domínio da língua inglesa?
- 4) Como você avalia o seu nível de aquisição da língua inglesa, após ter cursado suas disciplinas específicas no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão?
- 5) Houve aquisição de conhecimentos esperados em relação ao domínio da língua inglesa?
- 6) Você acredita que a quantidade de disciplinas específicas ao ensino de língua inglesa e suas respectivas cargas horárias constantes no currículo do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão seja suficiente para seu preparo profissional enquanto docente desse idioma estrangeiro?
- 7) Qual / quais disciplina (s) específica ao ensino de língua inglesa constante (s) no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão mais contribuiu para sua formação docente?
- 8) Qual / quais disciplina (s) específica ao ensino de língua inglesa constante (s) no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão menos contribuiu para sua formação docente?
- 9) Como você enxerga a relação entre ensino, pesquisa e extensão no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão?
- 10) Em relação às práticas pedagógicas elencadas no currículo do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, acredita ter auxiliado você para o estágio supervisionado de língua estrangeira / inglês?
- 11) Encontrou dificuldades durante o período que ministrou aulas no estágio supervisionado de língua estrangeira / inglês? De que natureza?
- 12) As aulas que ministrou no estágio supervisionado de língua estrangeira / inglês corresponderam às suas expectativas?
- 13) Se pudesse sugerir mudanças no currículo do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, qual (quais) seria (m)?

- 14) Em sua opinião, qual o perfil de educador de língua inglesa o mercado de trabalho docente atualmente tem exigido? Você acredita ter esse perfil?
- 15) Como o mercado de trabalho docente tem visto o professor de língua inglesa preparado pelo Curso de Letras da Universidade Federal do maranhão?

Apêndice B – Entrevista Com os Docentes

- 1) Na sua opinião, o que determina a opção dos alunos do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão pelo Curso de Letras?
- 2) E o que determinaria a opção dos alunos do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão pela habilitação em língua inglesa ?
- 3) Qual sua percepção a respeito do nível de aquisição de língua inglesa dos alunos quando ingressam no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão?
- 4) E o nível dos que concluem o Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão?
- 5) Há aquisição de conhecimentos esperados em relação ao domínio da língua inglesa?
- 6) Em relação às disciplinas específicas de língua inglesa constantes no currículo do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, acredita que estejam cumprindo seu papel para uma boa formação docente do idioma em questão?
- 7) Qual / quais disciplina (s) específica ao ensino de língua inglesa constante (s) no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão mais contribui para a formação docente?
- 8) Qual / quais disciplina (s) específica ao ensino de língua inglesa constante (s) no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão menos contribui para a formação docente?
- 9) Como você enxerga a relação entre ensino, pesquisa e extensão no Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão?
- 10) Qual a importância das práticas pedagógicas para o aluno estagiário?
- 11) Os alunos encontram dificuldades durante o período que ministraram aulas no estágio supervisionado de língua estrangeira / inglês? De que natureza?
- 12) Você acredita que as aulas que os alunos ministraram no estágio supervisionado de língua estrangeira / inglês corresponderam às suas expectativas?
- 13) Se pudesse sugerir mudanças no currículo do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, qual (quais) seria (m)?

- 14) O currículo da Universidade Federal do Maranhão tem se preocupado em promover o desenvolvimento de seus discentes em vistas a sua inserção ao mercado de trabalho docente? Como?
- 15) De que forma o mercado de trabalho docente tem recebido o discente do Curso de Letras graduado pela Universidade Federal do maranhão?

Anexo

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado no Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), intitulada “**Percepções de discentes e docentes do Curso de Letras com habilitação em língua inglesa à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais**”, cujo objetivo geral é analisar as opiniões dos discentes e docentes do **curso de letras com habilitação em língua inglesa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), à respeito dos conhecimentos adquiridos e a sua operacionalização ao mercado de trabalho docente**”. A Pesquisa conta com a orientação da Profª Drª Thelma Chahini, do Departamento de Educação II da UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma. Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de Entrevista semiestruturada. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail michellebahury@yahoo.com.br ou (98) 99920924 / (98) 81420883.

Michelle de Sousa Bahury (Mestranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia).

I Identificação do Aluno

Nome: _____
Data de nascimento: ____/____/____
Data de preenchimento do questionário: ____/____/____
Sexo: (☐) Masculino (☐) Feminino
Estado Civil: _____
Curso: _____
Período: _____
Turno: _____

II Identificação do Professor

Nome: _____
Data de nascimento: ____/____/____
Data de preenchimento do questionário: ____/____/____
Sexo: (☐) Masc. (☐) Fem.

Estado Civil: _____

Graduação ()

Mestrado ()

Doutorado ()

Curso em que trabalha: _____

Disciplina (s) que ministra: _____

Período: _____

Turno: _____