



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Tássia Gabriela Delgado da Silva

CONTORNOS DE UM COMPONENTE ELFE NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUAS

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Brasília - DF  
Dezembro/2017

Tássia Gabriela Delgado da Silva

## CONTORNOS DE UM COMPONENTE ELFE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada, Área de Concentração: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Magali Barçante

Brasília - DF  
Dezembro/2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CONTORNOS DE UM COMPONENTE ELFE NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUAS

Tássia Gabriela Delgado da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Magali Barçante

Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (FATEC) e Universidade de Brasília (UnB)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliane Hércules Augusto-Navarro

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
Examinadora Externa

---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Universidade de Brasília (UnB)  
Examinador Interno

---

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

Universidade de Brasília (UnB)  
Examinador Suplente

Brasília, 15 de dezembro de 2017.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

DELGADO DA SILVA, Tássia Gabriela. Contornos de um Componente ELFE na Formação Inicial de Professores de Línguas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização, por escrito, do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Aos melhores professores que tive na vida:

Minha Vovó Rita (em memória) que me ensinou a ser resiliente e nunca desistir dos meus objetivos: “Tudo na vida passa, minha filha. De bom e de ruim, passa”

“Mais longe já teve”.

Minha mãe, Edilma (em memória) que apesar de nossos desencontros, me ensinou a seguir seus passos como uma excelente profissional e mulher forte.  
Meu pai, Humberque que me ensinou a amar e respeitar as pessoas com seus defeitos e qualidades.

Minha irmã Isabella, que apesar de ser mais nova, me ensinou a ser disciplinada e focada.

Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça.  
Prabhu.

## AGRADECIMENTOS

A Danilo por ser um companheiro exemplar, por me trazer calma nos momentos mais turbulentos... Por ser meu porto seguro... Por me apoiar em todas as minhas escolhas e na realização deste trabalho... Por ser o maior incentivador nas superações dos meus limites... Por me estimular a ser, cada dia mais, uma pessoa melhor... Por me dar a oportunidade de fazer parte de uma família maravilhosa.

A Vera, Ruy, Luciana, Kali e Silvana por serem essa família que me recebeu com todo amor e carinho.

A meu pai, minha irmã e Rosália por acreditarem em mim e entenderem os momentos de ausência.

A minha orientadora Professora Magali Barçante, por todos os seus ensinamentos, por ter aceitado participar da minha jornada de desenvolvimento pessoal e profissional... Por ter me consolado nos momentos conflituosos e dolorosos do crescimento reflexivo... Por morar tão longe e ser tão presente... Enfim, por ser a melhor orientadora do mundo!

Ao professor Yuki Mukai por ser um exemplo de professor, que deixa evidente em suas aulas o amor pela profissão!

Ao professor José Carlos Paes de Almeida Filho por todo apoio e contribuições para a realização desta pesquisa. Muito obrigada por acreditar em mim, Professor!

Ao Prof. Augusto César Luitgards Moura Filho e à Professora Elaine Hércules Augusto-Navarro por aceitarem participar da banca de defesa.

As amigas e colegas de trabalho, Michele, Thayza, Larissa, Leide e Kênia pelas palavras de incentivo e pelos conselhos. Em especial à Emíle por ter me cedido gentilmente algumas de suas aulas para que este trabalho pudesse ser realizado e, apesar de eu ter seguido outros caminhos, é uma professora e amiga que sempre me motivou a crescer.

A Nadja por sua paciência e compreensão.... Por ser uma das melhores coordenadoras com quem já trabalhei.

Aos meus alunos, por terem aceitado participar dessa empreitada e sofreram comigo a dor do crescimento. Sem vocês, esta pesquisa não existiria.

As amigas do tempo de escola, Very, Carol e Ray, por estarem ao meu lado em diversos momentos importantes da minha vida.

Aos colegas do PGLA, por serem uma rede de apoio muito forte e acolhedora. Em especial, à Jordana, Dione, André, Eliana e Luís por compartilharem desabafos.

E por fim, aos pesquisadores e professores da grande área da Linguística Aplicada que, de alguma forma, por meio de seus textos, contribuíram para eu me tornar uma professora mais humana e um ser humano melhor.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estabelecer academicamente um cenário de uso específico de uma língua-alvo (inglês), permeado pela reflexão, para a formação inicial de professores de inglês visando a condução do ensino por meio dessa língua, oportunizada pelo desenvolvimento de competências de ensinar, numa universidade de médio porte do interior goiano. Dessa forma buscamos apresentar procedimentos que geraram temas e tarefas para a elaboração de plano de ensino contemplando o componente Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) num curso de Licenciatura Português/Inglês que tradicionalmente não tem esse tratamento. Além disso, analisamos de que forma a criação de um cenário de uso específico da língua-alvo, com base no desenvolvimento de competências de ensinar de professores não-nativos em formação inicial, proporcionou a condução de suas aulas nessa língua. Por meio de um estudo de caso interventivo, buscamos levantar os objetivos específicos dos participantes e para estabelecermos as necessidades da situação-alvo, nos baseamos em textos teóricos da Área da Linguística Aplicada para a elaboração de um planejamento de temas e tarefas com o intuito de promover a prática reflexiva e oportunidades de uso da língua alvo para professores não-nativos. Assim, foi possível perceber que a formação de professores com o foco na formação e nas especificidades de uso da língua em sala de aula pode contribuir para a segurança na condução de aulas e a percepção da importância do planejamento. Ademais, o ensino de inglês com contornos ELFE pode contribuir para a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências de ensinar em professores pré-serviço.

Palavras-chave: ELFE; Formação de Professores de Línguas; Planejamento.

## **ABSTRACT**

The objective of this paper is to establish a specific scenario of use of the target language (English), permeated by reflection, for the initial education of English teachers aiming at conducting teaching through this language, facilitated by the development of teaching skills in a university of the interior of Goiás. This way, we tried to present procedures that generated themes and tasks for the elaboration of a teaching plan contemplating the ESP component in a Portuguese / English Language course that traditionally does not have this treatment. In addition, we analyzed how the creation of a specific scenario of the target language based on the development of teaching skills of non-native teachers in teacher education provided the conduction of their classes in that language. Through an interventional case study, we seek to raise the specific objectives of the participants. Also, to establish the needs of the target situation based on theoretical texts from the Applied Linguistics Area for the elaboration of a planning of themes and tasks with the aim of promoting the reflexive practice and opportunities of using the target language for non-native teachers. Thus, it was possible to perceive that the teacher education with a focus on the reflective practice and the use of language in the classroom contributed to the confidence in the conduct of lessons and the perception of the importance of planning. In addition, the teaching of English with ESP contours can help reflective practice and the development of teaching skills in pre-service teachers.

Keywords: ELFE; Language Teacher Education; Planning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da Formação de Agentes para os processos de Ensinar e Aprender Línguas.....	38
Figura 2: Ensino de línguas para fins específicos x Ensino de línguas para fins gerais.....	77
Figura 3: Operação global de ensino de línguas (modelo OGEL) .....	87
Figura 4: Roteiro para a elaboração de um planejamento de curso de línguas .....	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fases da Pesquisa.....	111
Quadro 2: Códigos de categorização e sua relação com Instrumentos de coleta de registro.....	115
Quadro 3: Usos da língua-alvo em sala de aula.....	127
Quadro 4: Temas e tarefas relacionados à teoria e à prática.....	144
Quadro 5: Expectativas da professora-pesquisadora.....	146

## Sumário

<b>Capítulo I - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.Apresentação e Justificativa da pesquisa .....</b>	<b>13</b>
<b>1.Objetivos.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2. 1 Perguntas de pesquisa.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 Organização da dissertação.....</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Língua(gem) e Língua Estrangeira .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Ensino e aprendizagem/aquisição de LE.....</b>	<b>27</b>
<b>2.3 Formação de professores .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.1 Desafios na formação de professores não-nativos em contexto brasileiro.....</b>	<b>61</b>
<b>2.5 Ensino de Línguas para Fins Específicos .....</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....</b>	<b>91</b>
<b>3.1 O Tipo de Pesquisa.....</b>	<b>91</b>
<b>3.2 Estudo de Caso .....</b>	<b>93</b>
<b>3.2.1 Estudo de caso Interventivo .....</b>	<b>96</b>
<b>3.3 Ética na pesquisa qualitativa .....</b>	<b>96</b>
<b>3.4. O Contexto e seus Participantes .....</b>	<b>98</b>
<b>3.4.1 O Contexto .....</b>	<b>98</b>
<b>3.4.2 Participantes .....</b>	<b>101</b>
<b>3.5. Instrumentos de coleta de registros .....</b>	<b>104</b>

3.5.1 Questionários.....	105
3.5.2 Levantamento bibliográfico .....	106
3.5.3 Observação Participante.....	107
3.5.4 Notas de Campo.....	108
3.5.5 Entrevistas .....	109
3.6 Procedimentos para a análise de dados .....	112
3.6.1 Codificação e Categorização de dados .....	112
3.6.2 Triangulação dos dados.....	116
<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>118</b>
4.1 Aplicação de questionário para o levantamento de objetivos (necessidades e interesses) dos participantes .....	118
4.2.Textos teóricos da área de formação.....	124
4.3.Observações da professora-pesquisadora para a elaboração do planejamento dos temas/tarefas.....	128
<b>CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS .....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE 1 - Questionário para os alunos do 5º Semestre de Letras – 1º semestre de 2017 .....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Alunos .....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Diretor .....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE 4 – Entrevista Semi-Estruturada com Professores Pré-Serviço - 2º semestre de 2017 .....</b>	<b>196</b>

## Capítulo I - INTRODUÇÃO

### 1. Apresentação e Justificativa da pesquisa

Assim como não se nasce professor, não se nasce pesquisador. Ambas as atividades são moldadas por meio de muito trabalho, leitura, inquietações, descobertas e renovações. O crescimento se dá por subidas e descidas, entre quedas e escoriações. O caminho é árduo, mas extremamente gratificante. A chama da curiosidade queima e cria o desejo de se adquirir novas informações, cada vez mais. Porém, engana-se quem acredita que elas estejam intimamente ligadas de tal forma que, para ser professor, seja imprescindível ser pesquisador. Almeida Filho (2016a, p.7) afirma que

Tomar a tarefa da formação como equivalente a tornar professores comuns em professores pesquisadores é uma banalização e um equívoco. Nem todo professor necessita ser formado como pesquisador assim como nem todo médico precisa ser médico pesquisador para oferecer excelentes serviços. O que se busca na formação, na verdade, é uma familiaridade com a pesquisa: saber ler ou ouvir resultados de pesquisas e poder interpretá-los para si mesmo, para colegas e aprendizes (ou para seus pais quando pequenos). Uma formação para poder buscar e interpretar resultados de pesquisa relevantes é, portanto, essencial.

Destarte, essa busca por aprender cada vez mais pode acabar transformando o professor em um pesquisador ávido por responder às inquietações geradas pela reflexão em meio a tantos insumos adquiridos por meio da leitura de textos que, de alguma forma, apontam familiaridades com seu ambiente de trabalho e levantam questionamentos, os quais o professor anseia por responder.

A pesquisa relatada nesta dissertação é fruto da junção de diversas sementes plantadas desde o começo de minha<sup>1</sup> formação como aprendiz de

---

<sup>1</sup> Usarei a primeira pessoa do singular em ocasiões que trato de minhas considerações. Quando o discurso remeter a decisões conjuntas com a professora orientadora, usarei a primeira pessoa do plural.

língua e professora, que geraram em mim uma crescente necessidade de achar respostas às minhas angústias profissionais.

Acredito que a trajetória de um profissional e as razões das suas escolhas têm raízes profundas ainda na infância, e pequenas situações podem ser determinantes para os rumos de sua história. Assim, antes de ser pesquisadora e professora, fui uma aprendiz muito dedicada e curiosa. Quando criança brincava de ser professora da minha irmã, que conta que a ensinei a escrever algumas letras do alfabeto quando era bem pequena, em um quadro verde que ganhei de presente da minha mãe.

A minha paixão pela Língua Inglesa surgiu também ainda na infância, graças a uma professora incrível que transformava a aula em uma prazerosa brincadeira de aprender. Nessa época, minha mãe cursava Letras na mesma instituição em que me formei e se sentia incomodada com o fato de não saber inglês, o que a fez se matricular no curso de idiomas que futuramente seria meu primeiro emprego. Algumas vezes eu ia com ela para as aulas, queria saber o significado das palavras e ficava repetindo as frases como uma grande diversão. Ela se tornou professora de inglês e dividia comigo suas experiências e seu desejo de sempre fazer algo a mais pela profissão.

No ensino fundamental tive a sorte de, ao entrar em uma escola pública estadual, novamente encontrar uma professora fantástica, que sabia nos encantar com as belezas dessa língua estrangeira. Em razão dos meus esforços em relação aos estudos de inglês, minha mãe me matriculou no curso de idiomas em que ela estudava e, mais uma vez, me apaixonei ainda mais pela língua e me encantei outra vez pela professora. Durante esses anos de aprendizado de línguas, me empenhei fortemente tanto em aprendê-la, quanto em me tornar parte do quadro de profissionais daquele lugar.

O meu primeiro contato com textos da área de ensino línguas aconteceu ainda na adolescência, durante treinamentos para me tornar professora do curso de idiomas em que estudei. A partir daí, surgiu meu interesse sobre os métodos e os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Na graduação, tive poucas leituras sobre as teorias da área e acabei por me enveredar pelos caminhos da literatura, tão apaixonante quanto.

Por ter começado muito jovem a carreira de professora de Língua Inglesa, mesmo que algumas vezes tenha me enveredado por outros caminhos, nunca

deixei de exercer a profissão e pude trabalhar em várias instituições públicas e particulares, o que me proporcionou diferentes experiências e foi fundamental para meu crescimento pessoal e profissional.

O interesse pela pesquisa na área de Linguística Aplicada ainda estava adormecido quando comecei a fazer uma especialização em Tradução. Nessa época, surgiu a oportunidade de concorrer em um processo seletivo para contratação de professor temporário para ministrar Língua Inglesa em uma Universidade pública na região Centro-Oeste, onde me formei. O desafio foi aceito, mesmo que inicialmente assustador, já que eu era recém-formada e temia a enorme responsabilidade que recebia em minhas mãos.

Os primeiros passos em uma instituição de Ensino Superior podem ser tortuosos e cheios de obstáculos, ainda mais quando se é egresso do lugar há pouco mais de 6 meses. Leva-se um tempo para conquistar o respeito e estreitar as relações tanto com os alunos quanto com os colegas de trabalho, que até então estavam em uma posição diferente da sua. Aos poucos, os papéis ficam bem estabelecidos e os discursos vão se afinando. Esse é um ambiente de grande crescimento profissional, pois o incentivo de se prosseguir na formação continuada vem de todos os lados.

Assim, fortalecida pelo apoio que recebia dos colegas, comecei a cursar como aluna especial algumas disciplinas no curso de Pós-Graduação em Tradução na Universidade de Brasília. Via-me dividida entre as demandas de meu trabalho e as leituras da área a qual estava estudando e que, apesar de afim, em muito se diferenciava de tudo aquilo que eu havia experienciado até então.

Após concorrer a uma vaga de mestrado em Tradução, não obtive o resultado desejado. Movida pelo desejo latente de prosseguir com meus estudos, ingressei em uma Pós-Graduação em Ensino de Língua Inglesa. Comecei então uma jornada fascinante, guiada pelos teóricos da área da Linguística Aplicada, que me conduziram a reflexões e descobertas de tópicos relacionados ao meu dia a dia profissional.

Nesse meio tempo, uma amiga me indicou o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, também na Universidade de Brasília. Passei então a ler os textos indicados para a seleção do mestrado daquele programa e me inscrevi como aluna especial na disciplina Tópicos Especiais em Linguística Aplicada I:

Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Contexto Superior Tecnológico: Competências e Especificidades, ministrada pela professora Dra. Magali Barçante.

Apreendi muito sobre a história do ensino de línguas em contextos técnicos e tecnológicos, fui introduzida ao mundo do Ensino de Línguas para Fins Específicos (doravante, ELFE), além de afinar os conceitos de o que é língua, o que é ensinar e aprender uma língua-alvo, conceitos de aprendizado e aquisição, entre outros. Nesse momento, percebi o desejo de aprimorar minhas competências como professora (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013, 2014, 2015; ALVARENGA, 1999; BARÇANTE, 2014). Mas como alinhar o contexto ELFE ao curso de Letras tendo em vista a formação de professores, uma vez que o percebia ligado exclusivamente à formação técnica e tecnológica de aprendizes de línguas?

Como trabalho final do curso, escrevi uma proposta de implementação de uma disciplina na grade curricular do curso de Letras de uma Universidade estadual do Centro-Oeste brasileiro voltada para a formação de professores de Língua Inglesa visando a sua atuação profissional no ensino técnico e tecnológico. Além disso, elaborei um projeto de pesquisa com objetivo de analisar as competências necessárias para o professor atuante em cursos técnicos. Durante o processo de escrita desses trabalhos, a reflexão se tornou minha maior companheira em meio à leitura e fichamentos de textos que foram fundamentais para a elaboração de ambos os trabalhos.

Contudo, o sentimento de que deveria ser feito algo mais específico e voltado para o contexto de ensino de línguas naquela Universidade crescia cada vez mais. A primeira inspiração surgiu na leitura de Almeida Filho (2008, p.228), na qual o autor afirma:

Em primeiro lugar devemos aumentar a pressão por melhoras na formação de professores de línguas que também podem aperfeiçoar a abordagem e ações práticas dos aprendizes nas licenciaturas. Atividades curriculares e mesmo disciplinas que focalizem desde o início aspectos da formação dos agentes do processo (aprendizes, professores e terceiros importantes) são indispensáveis nos cursos de Letras.

Como professora formadora, percebi que deveria tomar para mim parte da responsabilidade de proporcionar pequenas transformações em meu contexto profissional. Porém, como proceder? Quais passos iniciais deveria dar?

As inquietações da professora que estava começando a se tornar também pesquisadora me faziam buscar respostas para tantos questionamentos que emergiam durante as reflexões. Algumas respostas relacionadas a como dar os primeiros passos neste processo de pesquisa vieram durante o estudo de conceitos sobre o que é ELFE.

Dessa forma, conhecer o contexto de ensino e suas necessidades se torna primordial ao pesquisador/professor que deseja se apoiar em ELFE, a fim de planejar um curso de línguas que corresponda às especificidades de sua situação de ensino. Portanto, parti em busca de informações baseadas no meu processo de formação, em diálogos com colegas professores, e também alunos daquela instituição.

Em conversas informais com estudantes que se encontravam em processo de estágio supervisionado e também com docentes que haviam se formado na Universidade, percebi que todos relatavam um vácuo em sua formação quanto à prática de ensino, uma vez que chegaram ao estágio sem saber o que fazer em uma sala de aula. Isso acaba gerando sentimentos de ansiedade, angústia e baixa autoestima em relação à futura profissão, fato que comprova a afirmação de Almeida Filho (2008, p.228) sobre os cursos de Letras no país:

Muitos desses cursos tradicionais entregam à Pedagogia Geral a formação de professores de língua(s) mantendo para si um simbólico arremedo de formação específica com a Prática de Ensino e Estágio num mísero semestre de um curso para o qual quatro anos não parecem suficientes para um componente de formação.

Em 2001 Celani já apresentava essa discussão, ao afirmar a falta de integração entre as disciplinas do curso de Licenciatura na maioria das Universidades. A autora argumenta que “a maioria dos alunos não vê relevância nessas disciplinas e não conseguem fazer conexões com sua área específica” (p.34).

Logo, considerando que um dos focos do curso de Letras/Licenciatura dupla é a formação de profissionais para ensinar LE por meio dessa língua, principalmente para o ensino fundamental e médio em escolas públicas e particulares, proporcionar oportunidades de aprendizado para esses futuros professores associadas à prática pode contribuir para a formação de melhores aprendizes de línguas na educação básica. “Professores não-nativos precisam de muitas oportunidades para manter uma capacidade de desempenho nessa língua que ensinam e que teima em esmaecer no seu poder de realização” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 11).

Além disso, é primordial a associação entre teoria e prática, uma vez que elas não fazem sentido se não caminharem de mãos dadas durante o processo formativo (PERRENOUD, 1999; SCHÖN, 2000; ALMEIDA FILHO, 1993, 2013, 2016a).

Por conseguinte, esse sentimento de privilégio por ter encontrado professoras competentes tanto profissionalmente quanto linguisticamente durante meu processo de aprendizado deveria ser direito de todos, assim como a oportunidade de adquirir uma nova língua, conhecer novas culturas, acessar informações em língua estrangeira e ter contato com pessoas de diferentes lugares do mundo. Essas oportunidades que tive me fizeram perceber a minha responsabilidade como professora formadora. A comunicação em língua estrangeira deve ultrapassar os muros das universidades e escolas para que esse direito seja alcançado. “A corrosão de uma competência comunicativa que não se alimenta do uso da língua-alvo no cotidiano além do potencial das salas de aula para ensino dessa língua é um desafio constante” (ALMEIDA FILHO, 2016, p.12).

Ainda segundo o autor (2016b, p.12),

a formação de professores de línguas precisa preparar o profissional para ensinar crescentemente a língua na própria língua e uma parte importante da atuação dos professores no idioma-alvo precisa ser planejada e praticada como uma situação de ensino com fins específicos.

A fim de estabelecer um cenário de uso da língua alvo em situação de ensino e buscar contribuir para a formação de professores no Brasil, esta pesquisa se configura em um estudo de caso interventivo (MERRIAN, 1988; YIN, 2001; STAKE, 1994; FALTIS, 1997) cujos objetivos e perguntas de pesquisa estão elencados a seguir.

## **1. Objetivos e perguntas de pesquisa**

### **1.1 Objetivo Geral**

Criar um cenário de uso específico da língua-alvo, permeado pela reflexão, para a formação inicial de professores de inglês visando a condução do ensino por meio dessa língua, oportunizada pelo desenvolvimento de competências de ensinar, numa universidade de médio porte do interior goiano.

### **1.2 Objetivos específicos**

1) Apresentar procedimentos que geraram temas e tarefas para a elaboração de plano de ensino contemplando o componente ELFE num curso de Licenciatura Português/Inglês que tradicionalmente não tem esse tratamento.

2) Analisar de que forma a criação de um cenário de uso específico da língua-alvo, com base no desenvolvimento de competências de ensinar de professores não-nativos em formação inicial, proporcionou a condução de suas aulas nessa língua.

#### **1.2.1 Perguntas de pesquisa**

1) Quais procedimentos foram usados para a seleção de temas e tarefas com o intuito de criar um cenário de uso específico da língua-alvo em sala de aula?

- 2) Como momentos de reflexão e atividades práticas em língua inglesa influenciaram na preparação de estudantes de Letras em situação de estágio?

### 1.3 Organização da dissertação

Esta pesquisa está organizada em 5 capítulos, que incluem esta **Introdução**, na qual apresentamos a contextualização e justificativa deste trabalho, bem como os objetivos e perguntas de pesquisa.

No **Capítulo 2**, trazemos a fundamentação teórica, em que tratamos dos conceitos básicos da Linguística Aplicada e também relacionados à formação reflexiva na formação inicial de professores, competências de ensinar, Operação Geral de Formação de Agentes (OGF) e os desafios presentes na formação de professores não-nativos no Brasil. Além disso, abordamos o Ensino de Línguas para Fins Específicos e possibilidades de formação inicial com base nesse tipo de ensino, por meio do planejamento de temas e tarefas.

No **Capítulo 3**, discorremos sobre os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa. Primeiramente, apresentamos a definição do tipo de pesquisa realizada neste estudo: a pesquisa qualitativa. Em seguida, abordamos algumas definições do estudo de caso interventivo. Discutimos sobre alguns aspectos relacionados à ética na pesquisa. Além disso, apresentamos o contexto da pesquisa e seus participantes. E por fim, tratamos da descrição dos instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos adotados para a análise dos dados coletados.

No **Capítulo 4**, apresentamos a análise e discussão dos dados a fim de respondermos às perguntas desta pesquisa. Em um primeiro momento, trazemos os procedimentos utilizados no planejamento de temas e tarefas com contornos ELFE para a formação inicial de professores de inglês. Para isso, fizemos um levantamento de objetivos dos participantes através de um questionário. Em seguida, apresentamos os textos teóricos utilizados na seleção dos temas relativos à área de formação, e também o cenário específico de uso para a definição de tarefas da prática de ensino. Finalmente, trazemos a observação participante com base em notas de campo feitas pela professora-pesquisadora no decorrer deste estudo de caso interventivo.

No **Capítulo 5**, tratamos das considerações a respeito da trajetória da pesquisa, considerando os principais aspectos levantados na análise realizada no capítulo anterior. Além disso, discorreremos sobre algumas limitações do estudo e possibilidades de pesquisas futuras.

No próximo capítulo, apresentamos a teoria em que se fundamenta esta pesquisa.

## Capítulo II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*(...) a teoria é como se fosse a gravidade, uma coisa que existe e a gente não vê (...) ela estava ali e todo mundo sabia que ela existia, mas ninguém tinha parado para pensar nisso, igual a outras teorias de várias coisas, em que a gente ouve e pensa "nossa é desse jeito mesmo, mas eu nunca tinha parado para pensar nisso". Hyggor.*

Este capítulo está dividido nas seguintes seções:

1. Língua(gem) e Língua Estrangeira que trata dos conceitos de língua(gem) e LE e seu uso em contexto não-nativo.
2. Ensino e Aprendizagem/Aquisição de Língua Estrangeira na qual discorreremos sobre esses conceitos e sobre Abordagem de Ensinar e de Aprender Línguas.
3. Formação de Professores que abarca aspectos da formação reflexiva na formação inicial, competências de ensinar, Operação Geral de Formação de Agentes (OGF) e os desafios presentes na formação de professores não-nativos em contexto brasileiro.
4. Ensino de Línguas para Fins Específicos, que aborda conceito sobre esse tipo de ensino, possibilidades de uso de ELFE para formação inicial e planejamento de temas/tarefas.

### 2.1 Língua(gem) e Língua Estrangeira

Por ser um dos conceitos norteadores da área de ensino e aprendizagem de línguas que, por sua vez, compõe o núcleo duro da Abordagem de Ensinar<sup>2</sup>, conforme Almeida Filho (2014, 2013) é mister que apresentemos o que entendemos por língua(gem), e com quais autores nos alinhamos. Consideramos língua o elemento fundamental para a comunicação e socialização entre seres humanos, sendo ela a base para seu desenvolvimento individual e em grupo. Concordamos com Soares (2008, p.1) ao dizer que

---

<sup>2</sup> A abordagem de ensinar será detalhada mais adiante.

Dentre as características que nos diferenciam de todas as outras espécies, a capacidade que possuímos de interagir no meio social através da expressão verbal parece ser a mais notável de todas, pois é justamente esta habilidade que torna possível ultrapassarmos os limites da inteligência sensório-motora, evocarmos situações passadas e nos libertarmos das fronteiras do espaço próximo e imediato, interagindo, assim, com outros interlocutores na co-construção do conhecimento.

Por ser de extrema importância para a construção do conhecimento, a definição de língua deve ir além de sua estrutura morfossintática e fonética, uma vez que sua essência está intrinsecamente arraigada à ideia de sentido. Paiva (2016) evidencia a importância dessa característica e de observarmos a língua por meio de diferentes perspectivas que superem os limites de seus aspectos formais, pois “a língua existe em função da produção de sentido” (p. 332).

Ela é o mecanismo fundamental para o desenvolvimento do ser humano em todas as áreas do conhecimento, uma vez que ele não só age por meio dela, mas também sofre ação exercida pelo meio e por outros indivíduos que fazem uso dessa língua. Paiva (2005 a), ao considerar a língua(gem) como um “sistema dinâmico e complexo”, a define como “um amalgamento de processos biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais, constituindo-se em uma ferramenta que nos permite refletir e agir na sociedade” (p.1).

Além disso, ela é a maior expressão da identidade de um povo e carrega seus traços culturais. Quando entramos em contato com uma língua, estamos tocando as características mais íntimas de um grupo por meio dessa língua, a sua cultura. De acordo com Basso (2008, p.129), entendemos cultura

como um conjunto de peculiaridades, singularidades e idiossincrasias, marcado e construído ideológica e historicamente pela linguagem. Por estas razões, uma língua torna-se a maior expressão da cultura de um povo, pois ela nos diferencia, nos distingue e por isso constrói nossa identidade. Portanto entendemos que língua é cultura. Assim sendo, ao ensinarmos uma língua estrangeira (LE), estamos trabalhando com ela como a maior e mais significativa manifestação cultural de um ou mais povos que a utilizam como língua materna ou segunda língua. Isto significa dizer que ao ensinarmos uma LE, estamos colocando a nossa cultura em diálogo com outras culturas, buscando pontos em comum com o objetivo de alcançarmos uma compreensão e aproximação maior entre os seres humanos.

Com o propósito de proporcionar uma ampliação dessa interação no nosso contexto educacional, este estudo leva em consideração o inglês como Língua Estrangeira<sup>3</sup> (doravante LE), ensinada em grande parte das escolas do Brasil. Almeida Filho (2013) explica que inicialmente ela possa “significar a língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica” (p.11). Para muitos, a Língua Inglesa traz esse significado, uma vez que seu uso em nosso país, em vários casos, se restringe às salas de aula ou serve para a comunicação em determinadas situações do dia a dia e em contextos profissionais<sup>4</sup>.

Porém, concordamos com Almeida Filho (2008, p. 220) ao afirmar que “vivemos a era do alto valor do conhecimento e parece certo pressupor que passaremos a ensinar línguas na vigência de valores e condições que o novo tempo vai nos impondo”. Assim, a era da tecnologia exige cada vez mais que nos adaptemos às constantes transformações e por meio dela temos acesso a diversos conteúdos em língua materna; entretanto, sem o conhecimento de uma LE (nesse caso o inglês, por ser a língua em que mais se produz material científico e de entretenimento, atualmente), esse acesso é reduzido, impedindo a ampliação do conhecimento e o diálogo com autores de diversos países e com outras culturas.

Corroboramos a afirmação de Almeida Filho (2008, p.12) sobre LE, ao dizer que “a compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la”. Nesse processo, dadas as condições necessárias para que o aprendizado aconteça, temos como ideal que essa língua, até então estranha/estrangeira, vá se tornando parte da identidade do aprendiz, não só por meio de novas estruturas linguísticas e novas palavras que se apresentam, mas também de novos conhecimentos e maneiras de se expressar, de criar novos sentidos, ou ainda nas palavras de Almeida Filho

---

<sup>3</sup> O termo língua adicional tem sido utilizado por alguns pesquisadores. Sobre essa discussão, ver O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p.21-48.

(2013, p.22) “para se constituir gradualmente na experiência pessoal rica e educacionalmente compensadora (...)”.

Nesse sentido, Almeida Filho (2013, p.12) nos ajuda a compreender que

essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só saber falar com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também ‘falar esse mesmo aprendiz’ revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo. A nova língua para se *desestrangeirizar* vai ser aprendida *para e na* comunicação sem se restringir aos domínios de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema.

A partir desse processo de desestrangeirização da língua por meio do aprendizado, o estudante vai aos poucos se tornando falante daquela língua e desenvolvendo seus níveis de proficiência de acordo com os objetivos comunicativos que as situações vão lhe impondo. Essa nova língua se desenvolve como “interlíngua<sup>5</sup> que pode ser indiciada por marcas (sotaques) perceptíveis ao interlocutor” (GLOSSA, 2017).

Assim, a nova língua carrega traços marcantes para a identificação de suas origens e de sua cultura. Esses traços podem decorrer do fenômeno de transferência, “a influência da resultante das semelhanças e diferenças entre a língua em estudo e qualquer outra língua previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida” (ODLIN, 1989, p. 27). Além disso, fatores relacionados a aspectos fisiológicos e idade dos aprendizes podem ser determinantes no grau de influência da língua materna na LE (BROWN, 2000).

Segundo Maia (2009) essa transferência acontece como um processo de incorporação de empréstimos da língua materna ou um aproveitamento de habilidades linguísticas prévias. Para a autora, ela ocorre tanto de maneira positiva quanto negativa, e nesse segundo caso pode prejudicar o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes. Em sua pesquisa com estudantes de inglês no Distrito Federal, Maia (2009) aponta a dificuldade dos envolvidos no processo (professores, alunos, pais, entre outros) de perceber que

---

<sup>5</sup> Denomina-se assim a língua emergente imperfeita, *sui generis*, gerada num entrelugar aberto no vão entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo na aquisição de outro idioma (GLOSSA, 2017).

é comum a interferência da língua materna no aprendizado de LE e que por consequência disso, aparecem erros na língua-alvo os quais podem trazer benefícios para a aprendizagem se trabalhados de maneira adequada.

Dessa forma, na busca por se alcançar a competência de falantes nativos da língua-alvo (muitas vezes inatingível), gera-se nos aprendizes a ideia de que a influência da língua materna na LE seja algo ruim e deva ser evitada a todo custo. Esse mito acaba por criar nos aprendizes grande ansiedade em relação à língua-alvo e afetar a sua capacidade de correr riscos, impedindo-os de se comunicar por medo de errar. Esse sentimento pode seguir o estudante por toda a vida acadêmica, por exemplo, em cursos de formação de professores de línguas, até a vida profissional. É comum encontrarmos professores de inglês que evitam falar a língua que ensinam por achar que ela não corresponde ao padrão idealizado. De acordo com Kalva e Ferreira (2011, p.724), “o professor/aluno precisa ter a consciência que aprender a falar uma língua estrangeira não significa ser o outro, mas sim se comunicar com o outro.” A língua que se desestrangeiriza a fim de se obter os objetivos comunicativos deve ser compreensível ao outro, sem que seja necessário apagar suas marcas identitárias, uma vez que elas nos diferenciam dos demais falantes e reafirmam a nossa identidade de falantes brasileiros do inglês.

Ou seja, me aproprio dessa nova língua/identidade, mas continuo valorizando a minha língua/identidade nacional; com isso o ensino de línguas passa a ser mais crítico proporcionando aos integrantes desse processo condições de questionar o que se faz necessário ou não para sua formação enquanto cidadão que estará se formando para interagir com o mundo e não com um país específico (KALVA e FERREIRA, 2011, p.724).

Ferraz e Fogaça (2009), ao tratarem do inglês como língua internacional, apresentam a relevância de se considerar contextos multilíngues, nos quais a “interação acontece principalmente entre falantes não-nativos em sua terra natal” (p. 196). Assim, cabe ao professor não só ensinar a língua como um conjunto de formas e seu funcionamento sistemático, mas, como afirmam os autores, o ensino deve ocorrer no “sentido de preparar o aluno para a interação com outras culturas, e também voltado à valorização da identidade cultural do estudante” (p.219).

A pesquisa relatada nesta dissertação não tem como foco o estudo de identidades, porém consideramos que, ao tratarmos da formação inicial de professores não-nativos de línguas, é importante valorizar a identidade cultural desse professor em formação que, muitas vezes, se sente inibido ao se comunicar na LE por carregar a crença de que os sotaques impressos na nova língua devem ser evitados a todo custo. Buscamos aqui proporcionar oportunidades de uso da LE com a finalidade de se ensinar essa língua em contexto não-nativo para que ela não se apague com o tempo (ALMEIDA FILHO, 2016b) e nem que seu uso seja limitado pelo medo de errar.

Dessa forma, conscientes da necessidade de se criarem oportunidades para que essa *desestrangeirização* aconteça de maneira fluída e natural, considerando as marcas identitárias dos falantes brasileiros e, com o intuito de promover o diálogo entre culturas, como afirma Basso (2008), discutiremos a seguir os conceitos de ensino e aprendizagem/aquisição de LE.

## **2.2 Ensino e aprendizagem/aquisição de LE**

Não é recente a preocupação em se ampliar as condições de aquisição/aprendizagem de uma nova língua, o que é notório dado o número de pesquisadores em Linguística Aplicada que se têm debruçado sobre essa questão, não somente no Brasil como em outros países.

A compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de línguas está intrinsecamente ligado às concepções de língua(gem), um dos componentes do núcleo duro da abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2014, 2013). Segundo Almeida Filho (2013), esse processo é um reflexo dos valores específicos da sociedade em que se vive, variando de acordo com o grupo social e/ ou étnico com o qual a instituição de ensino está ligada, o que, por sua vez, influencia a prática pedagógica do professor, dentro e fora da sala de aula, ou seja, a sua abordagem de ensinar. Portanto, a abordagem de ensinar línguas sofre influência de forças externas, como, por exemplo, as políticas de línguas, a cultura de aprender dos alunos e da instituição, as expectativas das famílias e carrega traços das tradições nacionais e regionais que se associam de maneiras diferentes às tradições de ensinar e aprender de uma determinada instituição.

Compartilhamos com Brown (2000) a ideia de que o ensino não pode ser definido separado da aprendizagem, ou seja, um implica o outro, porém para fim de organização textual, iniciaremos nossa discussão pela aprendizagem, e posteriormente trataremos do ensino.

Ao discutir a aprendizagem, Brown (2000, p.7) apresenta uma série de definições das quais nos interessa sobretudo “Aprendizagem é uma mudança de comportamento”. Oliveira (2014, p.27) concorda que “aprender é o processo de construção do conhecimento, de desenvolvimento e de aquisição/ e ou mudança de comportamentos e atitudes. Em outras palavras, aprender é um processo de transformação do indivíduo.” Entendemos, concordando com os autores, que aprender é mais do que o acúmulo de informações, uma vez que gera uma certa perturbação no sistema cognitivo do aprendiz, criando possibilidades de mudanças pequenas ou profundas em quem aprende.

Paiva (2011; 2015), ao tratar da aquisição de segunda língua, traz a metáfora de Larsen-Freeman (1997 *apud* Paiva, 2011, 2015) sobre a aquisição a partir da perspectiva da complexidade ou teoria do caos. A autora Larsen-Freeman (1997, 2002, 2007 *apud* Paiva 2015) usa com frequência o termo “ciência do caos/complexidade”. Para ela, o “postulado básico da teoria do caos é o de que existe uma ordem subjacente à aparente desordem” (PAIVA, 2015, p.141). Ao associar essa teoria ao processo de ensino e aquisição de línguas, Paiva (2011, p.61) apresenta a sua compreensão de língua como “um sistema não-linear, dinâmico e complexo, composto por elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos inter-relacionados, os quais nos habilitam a pensar e agir na sociedade.” Ao tratar das teorias de aquisição de línguas, Paiva (2015) explica detalhadamente a teoria do caos/complexidade:

Segundo essa teoria, pequenas perturbações nas condições iniciais podem levar o sistema ao caos e gerar um efeito borboleta, metáfora utilizada por Lorenz (2001) para representar a ideia de que pequenas alterações no sistema podem provocar consequências enormes e imprevisíveis. Por outro lado, grandes perturbações podem não trazer as consequências esperadas. A teoria lida com fenômenos não lineares nem previsíveis e demonstra que, mesmo em condições muito semelhantes, o desenvolvimento de um sistema pode seguir rotas muito diferentes (pp.141-142).

Assim, por entender que a língua está em constante evolução, Paiva (2011) acredita que a aquisição de segunda língua passa pelo mesmo processo e

(...) qualquer mudança em um subsistema pode afetar outros elementos da rede. Ela se desenvolve através da constante e dinâmica interação entre os subsistemas, alternando entre momentos de estabilidade e momentos de turbulência. Como sistemas complexos estão em constante movimento, depois do caos – compreendido aqui como momento ideal para a aprendizagem – uma nova ordem surge, não como um produto final estático, mas um processo, por exemplo algo em constante evolução. Sistemas complexos são também adaptativos e, da mesma forma, a aquisição de segunda língua apresenta uma habilidade inerente de se adaptar a diferentes condições em ambos ambientes internos e externos (Tradução nossa, p.60-61).

Concordamos com a autora, uma vez que compreendemos o processo de aprendizagem/aquisição de LE como um convite ao aluno para sair de sua zona de conforto e, por meio de pequenas ou grandes transformações em seu sistema cognitivo, ir se desenvolvendo cognitivamente.

Koll (2010, p.59) traz o conceito de aprendizagem de acordo com Vygotsky (1984), considerando-a como um processo por meio do qual “o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com outras pessoas”. Esse processo de aquisição do conhecimento se dá, num primeiro momento, concomitantemente com a aquisição de língua materna e é ampliado com a aquisição de LE. A aprendizagem se dá por meio do desenvolvimento do ser humano através do aprendizado, uma vez que

é um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo).

Para Vygotsky (1984, *apud* Koll, 2010, p.3) o desenvolvimento do ser humano por meio da aprendizagem se dá pela interação com os outros indivíduos envolvidos, o que “inclui a interdependência” de todos que fazem parte do processo.

Paiva (2016) apresenta uma metáfora sobre a aprendizagem baseada nas narrativas de aprendizes de LE, considerando uma viagem no sentido de ter um ponto de partida e um ponto de chegada, apresentando desvios e obstáculos. Segundo a autora (p.164) “Como o trem, os aprendizes estão sempre chegando a lugares (escolas diversas) e partindo deles para outros lugares”. Os aprendizes muito proficientes, segundo Paiva (2016, p.164) “estão sempre aprendendo mais, pois a língua não é algo pronto e acabado, ela muda e varia no tempo e no espaço.”

Krashen (1985) apresenta a hipótese de aquisição-aprendizagem, na qual defende que aquisição acontece de maneira inconsciente e tem semelhança com o processo de adquirir língua materna. Já a aprendizagem acontece de maneira consciente por meio de instrução formal. Como estamos tratando da aprendizagem de LE no contexto de ensino brasileiro, ela acontece majoritariamente de maneira formal. Entretanto, nesse contexto de educação formal, Almeida Filho (2013, p.22) vislumbra a possibilidade de co-ocorrerem duas modalidades, com o que concordamos, e explica

Uma que busca o aprender consciente, monitorado, de regras e formalizações, típicos da escola enquanto instituição controladora do saber, e outra que almeja a aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolver em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua.

Dada a complexidade inerente ao processo de aprender, entendemos que em contextos formais de ensino e aprendizagem a distinção entre as duas modalidades pode ser tênue, difícil de se precisar por parte de professores e pesquisadores. Nesta dissertação, portanto, optamos por não fazermos distinção entre aprender e adquirir. Ainda segundo o autor, para se proporcionar essa aquisição de forma subconsciente e o mais natural possível em contextos formais, é necessário ir além de “alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.23). O autor afirma que é mister que haja novas compreensões acerca da

abordagem de ensinar que, pela sua essência, irá influenciar diretamente as dimensões ou materializações do ato de ensinar.

Ademais, é imprescindível a consideração das abordagens de aprender dos alunos. “Abordagem (ou cultura de aprender) é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como normais” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.22). Como já foi mencionado, os alunos carregam um conjunto de crenças sobre o que é aprender uma língua, arraigadas a suas histórias individuais e repletas de conhecimentos adquiridos na língua materna, que também influenciam o processo de aprendizagem/aquisição de LE.

Almeida Filho (2013) considera importante a busca pelo conhecimento “das configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e cada professor” (p.22). No contexto desta pesquisa, os alunos são professores em formação que apresentam baixa capacidade de risco e alto nível de ansiedade em relação ao uso da língua-alvo.

Em relação ao ensino, Oliveira (2014, p.23) considera que, grosso modo, existem duas formas de se conceber o ensino: a transferência de conhecimento e a facilitação de aprendizagem. A primeira segue uma antiga tradição de ensinar, na qual se leva em consideração o professor como detentor do conhecimento, depositando-o nos alunos que seriam os depositários. A essa concepção Paulo Freire (1987) chamou de educação bancária. Para o educador brasileiro, o professor tem o papel de facilitador da aprendizagem, criando situações que propiciem a aquisição do conhecimento, respeitando o aluno e suas necessidades.

Almeida Filho (1993) explica que a abordagem de ensinar do professor e de aprender dos alunos são forças potenciais no processo de aprendizagem de línguas e é de extrema importância “mudar as essências dessas forças se desejarmos avanços nas mudanças e superações da aprendizagem e do ensino.” Além disso, ele corrobora a perspectiva de Freire (1987) de que não é mais viável o ensino bancário, diante das contingências dos novos tempos.

Brown (2000, p.7) concorda com a ideia de ensino como facilitação: “Ensinar é guiar e facilitar o aprendizado, capacitando o aprendiz a aprender,

estabelecendo as condições para o aprendizado.” Para o autor, a compreensão do professor sobre “como os alunos aprendem vai determinar sua filosofia de educação, seu estilo de ensino, sua abordagem, seus métodos e técnicas de aula.”

Almeida Filho (2013, p.23) considera a abordagem de ensinar como “um conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensino de uma língua estrangeira.” A abordagem de ensinar insere-se num processo maior, intitulado pelo autor como Operação Global de Ensino de Línguas (doravante OGEL), a qual trataremos mais adiante neste trabalho.

Diferente de Brown (2000) que entende que a abordagem de ensino é influenciada pela compreensão de como os alunos aprendem, Almeida Filho (2013, p.23) considera que ela é fundamental para essa visão.

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

Essa abordagem do professor sofre influência desde o começo de sua formação como aprendiz de línguas, carregando traços das metodologias e técnicas utilizadas por seus professores em todo seu percurso educacional, das leituras de teorias e discussões durante sua formação inicial e continuada, além das crenças sobre aquisição/aprendizagem de línguas que permeiam o contexto em que vive.

Conforme dissemos, nesta pesquisa, o nosso foco é o professor não-nativo de inglês em seu processo de formação inicial, o qual não só vai adquirir/aprender a LE, no sentido de “crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem aprende” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.25) mas também vai ensinar essa LE, por meio de

uma visão condensada e frequentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas

do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo.

A seguir, trataremos da formação de professores de LE.

### 2.3 Formação de professores

Ao observarmos o contexto de uso da LE no Brasil e no mundo, é possível notar que, com os avanços tecnológicos e com a crescente utilização da *internet* como principal meio de comunicação entre povos, é de suma importância o conhecimento de uma LE para compreender e fazer-se compreendido nos meios digitais e em outros meios. Principalmente a Língua Inglesa tem sido utilizada para diversos fins, desde produções acadêmicas e fins profissionais até lazer ou como meio de troca cultural para se conhecer pessoas de outras regiões do globo, e assim por diante. Mas mesmo em face das grandes demandas da atualidade, percebemos que ainda há muito por fazer para responder às necessidades que a grande era tecnológica nos apresenta, particularmente no Brasil.

Segundo pesquisa realizada pela Education First<sup>6</sup> (2015), com base no índice de proficiência em inglês<sup>7</sup> (EPI), o Brasil apresenta baixo nível de conhecimento de língua inglesa em comparação com outros países. Com base nas faixas apresentadas pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), a faixa de proficiência baixa equivale ao nível B1 do referido Quadro. Em pesquisa realizada internamente, Goiás obteve no ano de 2016 nível muito baixo de proficiência, o que corresponde ao nível A2 do Quadro.

A faixa muito baixa compreende, segundo a Education First (2015, s.p.), a capacidade de “apresentar-se com simplicidade (nome, idade, país de origem), compreender sinais simples e dar instruções básicas para um visitante estrangeiro”. A faixa baixa prevê que o falante seja capaz de “navegar em um

---

<sup>6</sup> O EF EPI é desenvolvido todos os anos com base nos resultados de um conjunto de testes de inglês feitos por centenas de milhares de adultos em todo o mundo durante o ano civil anterior.

<sup>7</sup> EF Education First ([www.ef.com](http://www.ef.com)) é uma empresa de educação internacional focada no ensino de idiomas, programas acadêmicos e experiências culturais. Pesquisas publicadas em jornais brasileiros sobre a proficiência no Brasil se reportam a essa instituição.

país de língua inglesa como turista, envolver-se em conversas com colegas e entender e-mails simples de colegas.”

Dessa forma, no Brasil, a quantidade de pessoas que são capazes de interagir em inglês de acordo com o que é necessário nos contextos de comunicação ainda é pequena em vista da grande demanda que existe, e muitos fatores contribuem para isso. Problemas históricos e políticos influenciam na decadência estrutural do ensino como um todo e refletem na falta de investimento em educação; a desvalorização do professor perante as demais profissões; baixos salários; salas lotadas; a violência que permeia o âmbito escolar; a sobrecarga de trabalho dos docentes que precisam se desdobrar para atender suas necessidades básicas de sobrevivência; entre outros.

Além disso, a crença de que não é possível aprender LE em escolas públicas (cf. XAVIER, 1999) e a soberania dos cursos de idiomas deixam uma extensa parcela da população fora da grande roda do aprendizado de línguas. Esse mito se enraizou também nas universidades, principalmente nos cursos de formação de professores de línguas, levando-nos a crer que pouco há que se fazer para quebrar o círculo vicioso (cf. FÉLIX, 1998) que é gerado. Tudo isso influencia a área afetiva desse profissional que muitas vezes se sente desmotivado, ansioso e inseguro diante de uma língua da qual não é nativo, levando-o a acreditar que não é capaz de produzir significados a fim de criar um ambiente comunicativo propício à aprendizagem/aquisição de seus aprendizes.

Leffa (2001) entende que o professor de LE, no ato de ensinar, é capaz de tocar o ser humano em toda sua essência, fato que estabelece uma relação com a capacidade de contribuir para o desenvolvimento do aprendiz. “Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras” (2001, p.333-334).

Esse investimento deve se basear na formação de um profissional capaz de lidar de maneira reflexiva com as adversidades e gerir o processo de ensino com maestria, driblando os obstáculos que vão surgindo durante sua jornada. Cabe destacar que formação se difere de treinamento, uma vez que esse prepara o professor para a realização de uma “tarefa que produza resultados” e aquela “prepara o professor para o futuro” (LEFFA, 2001). Celani (2001) explica

que o conceito de treinamento vem da visão positivista que trata a atividade profissional em geral como tendo o propósito de resolver problemas por meio da aplicação da teoria científica e da técnica. Essa concepção acabou influenciando também o processo de ensino e aprendizagem:

O pressuposto racionalista que subjaz a essa visão é que técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Uma vez adquiridas por meio de treinamento, podem ser aplicadas com êxito em qualquer situação (CELANI, 2001, p.25).

Assim, de acordo com Kumaravadivelu (2003), na perspectiva tecnicista, os professores são vistos como fios condutores, canalizando o fluxo da informação a partir de um lado do espectro educacional (o especialista) para outro (o aprendiz) sem alterar significativamente a informação.

Para o autor, nesse caso, os professores promovem a compreensão do conteúdo pelos alunos, por meio de concepções pedagógicas fixas, sem questionar a validade ou relevância das mesmas em contextos específicos de ensino e aprendizagem. Kumaravadivelu (2003) ainda nos chama a atenção para o fato de que, se um problema de ensino e aprendizagem específico ao contexto surge, o professor tecnicista retorna à base de conhecimento profissional e pesquisa por fórmulas pré-fixadas. Dessa forma, Vieira-Abrahão (2012) concorda com Kumaravadivelu (2003) ao refletir sobre a dificuldade de professores, sob a perspectiva tecnicista, de lidarem com as diferenças contextuais presentes nas salas de aula ao aplicarem essas fórmulas pré-estabelecidas:

Críticas ao positivismo chamam a atenção para a complexidade das salas de aula que não podem ser captadas por estudos experimentais e que a realidade está tanto no exterior como nas mentes dos professores, o que não era contemplado com as tentativas de isolar variáveis e buscar generalizações (VIEIRA-BRAHÃO, p.458).

Diferentemente do professor que é instruído a lidar com determinado material por meio de treinamento objetivando o “aqui e agora” por meio de técnicas e métodos que desconsideram as diferenças entre os contextos de

aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2003; PRABHU, 1990), a formação tem como foco, hoje, tanto o presente quanto visa proporcionar que esse professor tenha oportunidades de se adequar a diferenças situacionais, mudanças sociais e tecnológicas futuras. Segundo Alvarenga (2007), ela é fundamental para que possamos incluir nossos alunos em ambiente mais comunicativo de ensino de línguas, uma vez que nos proporciona refletir de maneira “crítica e apurada” (p.53), nos possibilitando

conhecer, conversar sobre nossos discursos, nossas concepções sobre linguagem, nosso papel como educadores para podermos paralelamente a isso, vislumbrar um diálogo que crie dialeticamente oportunidades para discursos alternativos e para a inclusão da/na sala de aula de língua inglesa (ALVARENGA 2007, p. 53).

Almeida Filho (2016a, p.3) a considera como um “processo uno” que acontece ao longo do desenvolvimento do professor (mas pode também acontecer da mesma forma nos demais agentes<sup>8</sup>):

A formação estende desde as experiências da infância e adolescência com a aprendizagem de línguas ou mesmo das disciplinas ditas de conteúdo, principalmente, passando pela formação inicial formal que certifica os professores para atuar profissionalmente na instrução de uma dada língua e estendendo-se à fase continuada ou permanente ao longo da vida adulta e de trabalho.

Segundo Vieira-Abrahão (2012, pp. 499-500), a partir da premissa de que “o conhecimento é constituído socialmente e emerge das práticas sociais”, que surge por meio da pesquisa interpretativista, a pesquisa em formação de professores passa a considerar a investigação “do que os professores fazem, como fazem, como interpretam o que fazem”. Dessa forma, as práticas de formação têm como objetivo auxiliar os professores a melhor compreender seus modos de ensinar e os dilemas decorrentes deles.

Para a autora, com base na perspectiva interpretativista, os agentes da formação (professores e pesquisadores) não devem deixar de lado a força exercida pelas experiências prévias dos professores nas suas ações e suas

---

<sup>8</sup> Aprendentes e terceiros relevantes (ALMEIDA FILHO, 2016a).

compreensões sobre o processo de ensinar e aprender, uma vez que essas experiências influenciam as formas como os professores pensam e constroem suas práticas. O conjunto de experiências anteriores, bem como as crenças e intuições do professor, como aluno e professor, que surgem a partir de sua história particular, e a influência sociocultural das tradições vigentes no país, região ou grupo familiar, irão compor a competência implícita do professor em formação (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013, 2014, 2015, 2016; ALVARENGA, 1999; BARÇANTE, 2014).

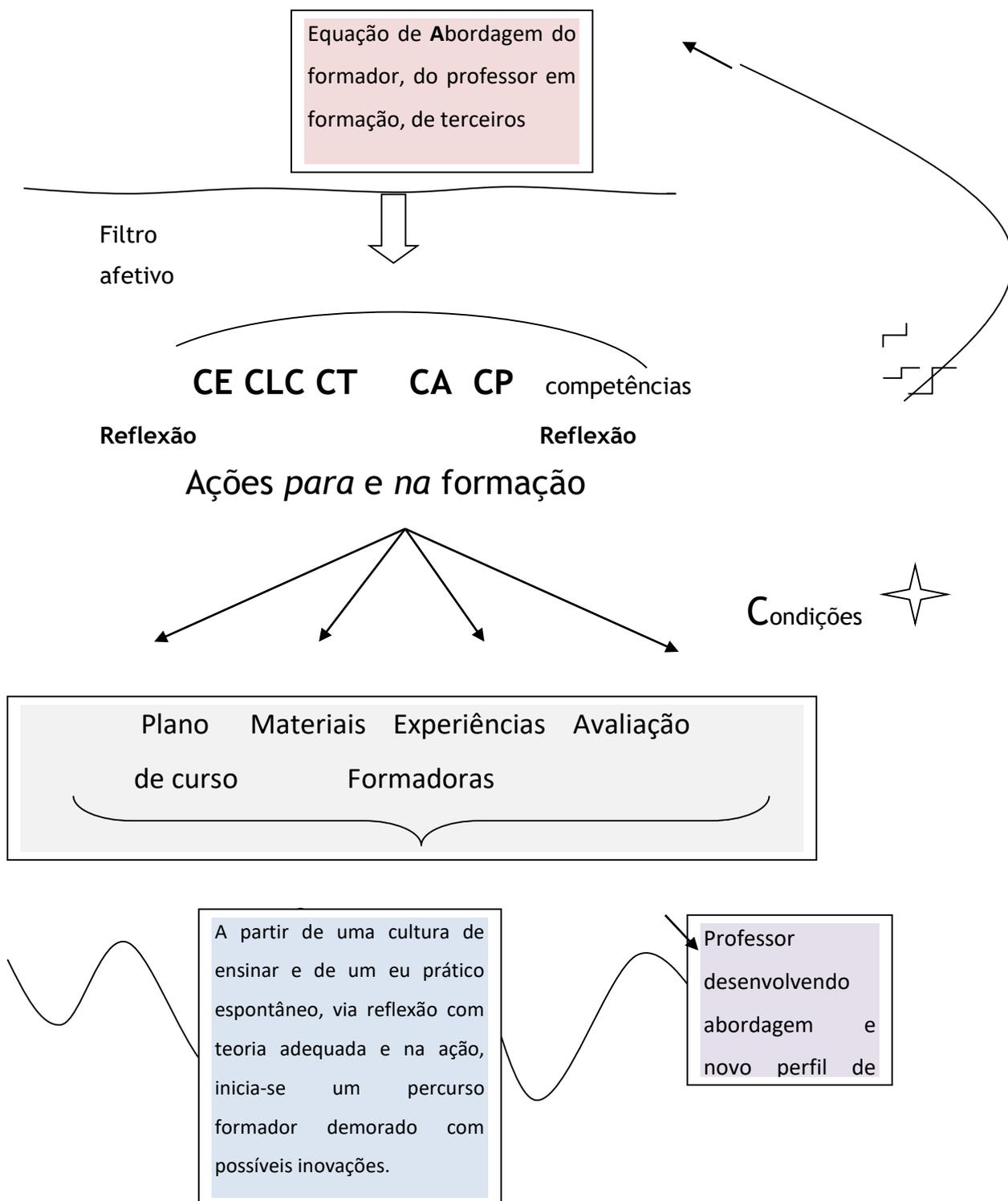
Dessa forma, Almeida Filho (2016a) concorda com a autora ao afirmar que os professores em formação, antes de chegarem ao curso de Letras, têm uma história e ela deve ser considerada. “Essa história deixa os professores cheios de teoria informal, isto é, crenças, memórias, intuições e traços internalizados do caráter nacional que influencia a escolarização como um todo e o aprendizado de línguas em particular” (ALMEIDA FILHO, 2016a, p.8).

Ainda segundo o autor, a leitura de teoria “consciente e deliberada” vai construindo as (novas) concepções dos docentes em formação sobre o que é língua e os processos de aprender e ensinar.

Assim, ao tratarmos da Formação Inicial de professores de línguas, a consideramos como um processo complexo com grande potencial para proporcionar um diálogo entre as experiências prévias dos participantes do processo com teorias da área aplicada que contribuirão para o entendimento e desenvolvimento dessas concepções. Esse diálogo, portanto, possibilita que, já na graduação, o professor desenvolva a sua competência aplicada, ainda que de maneira embrionária (ALVARENGA, 1999) e a sua competência teórica, trazendo à luz a compreensão de que o professor de línguas em seu processo formativo não só aprende/adquire a língua, passando pelo processo de desenstrangeirização, mas também, “desenstrangeiriza as teorias” (BLATYTA, 2009, p.79) em seu processo de conscientização teórica por meio da experimentação de técnicas e procedimentos, a partir das leituras feitas durante a formação, e acrescentamos, não se restringindo a ela.

Com base na OGEL, Almeida Filho (2016 a) nos apresenta a Operação Geral de Formação de Agentes (OGF), conforme a figura 1 a seguir.

### Modelo da Formação de Agentes para os processos de Ensinar e Aprender Línguas



(ALMEIDA FILHO 2016a, p. 5)

Segundo a OGF, as ações que compõem o modelo formador originam-se a partir de um eu-agente “que se propõe a intervir quando pessoas se propõem a aprender uma língua e antes disso” (p.4). Dessa forma, de acordo com o autor, esse Eu compreende o que é uma formação, o que é formar deliberadamente um agente, o que é formar-se como um agente (professor, aprendente ou terceiro).

Essa compreensão sofre influência de uma abordagem ou filosofia de ensinar. “Essa filosofia vigente resulta de uma equação possível de pressões entre abordagens distintas (em paradigmas distintos) ou entre variantes ou nuances de abordagens prevalentes nos agentes envolvidos” (ALMEIDA FILHO, 2016a, p.4). Tanto para o desenvolvimento da competência relacionada ao conteúdo da disciplina quanto para a profissional, haverá a influência de abordagens distintas.

Nesta pesquisa adotamos, para o âmbito de conteúdo, a abordagem comunicativa para a aprendizagem/aquisição da língua e, para o âmbito profissional, a abordagem reflexiva para a formação de agentes com base em Almeida Filho (2016a). Para Gimenez e Santana (2005, p.7) “reflexão é entendida como capaz de transformar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para sua profissão na atualidade”.

Perrenoud (1999) considera a prática reflexiva e a participação crítica como prioridades para a formação de professores. Segundo o autor, “qualquer um que é projetado numa situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade” (p.6). O professor que se arrisca, mesmo sem sólida fundamentação teórica, aprende por meio da experiência a desenvolver estratégias que sejam efetivas diante das demandas que vão surgindo com o tempo. Essa situação leva o professor a desenvolver, por meio do ensaio e do erro, “não sem sofrimento” os conhecimentos básicos da profissão que poderiam ter sido construídos durante a sua formação inicial, em nosso caso, no Curso de Letras.

O autor ainda acrescenta que sem a reflexão fundamentada em teoria relevante, o professor desenvolve práticas defensivas, podendo se fechar “permanentemente aos métodos ativos e ao diálogo com outros profissionais” (p.6). Assim, o autor aponta para a necessidade de se ancorar a prática reflexiva

sobre uma base de competências profissionais do professor, que trataremos mais adiante neste texto.

Concordamos com Perrenoud (1999) que a prática reflexiva e a participação crítica não podem ser trabalhadas de forma dissociada das competências, mas sim como “fios condutores do conjunto da formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação, segundo diversas modalidades” (p.8). Além disso, o autor afirma que a reflexão liberta o professor do trabalho prescrito, convidando-o a construir atitudes independentes,

em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis” (p.10).

O autor destaca que, em algum momento, se faz necessário o trabalho prescrito ao profissional, mas essa necessidade vai decrescendo no processo de profissionalização. Corroboramos essa afirmação, uma vez que compreendemos que o professor em formação precisa de algumas orientações iniciais sobre como se dá o processo de ensino e, ao passo que vai crescendo em sua área profissional, por meio da reflexão e da prática, cria suas próprias concepções sobre esse processo, de acordo com as demandas das situações que encontra durante o caminho, ou seja, fortalece a sua competência profissional.

Assim, a prática reflexiva tem como principais funções: “construir a memória das observações, questões e problemas que são impossíveis de serem examinados em campo”, e “preparar uma reflexão mais distanciada, do profissional, sobre o seu próprio sistema de ação e seu *habitus*” (PERRENOUD, 1999, p.11).

Schön (2000) utiliza o termo talento artístico profissional ao tratar dos tipos de competências que os profissionais demonstram em situações da prática, as quais ele considera como únicas, incertas e conflituosas. O autor explica que a escolha desse termo se dá pelo fato que ele seja uma variante poderosa para a “competência que nós exibimos no dia a dia, em um sem-número de atos de reconhecimento, julgamento e *performance* habilidosa” (p.29). Schön (2000) nos

chama a atenção para como esses tipos de competência são surpreendentes, uma vez que “não dependem da nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou mesmo considerar, conscientemente, conhecimento que nossas ações revelam” <sup>9</sup>(p.29). Portanto, o autor considera o ato reflexivo como fundamental para compreender e desenvolver o talento artístico profissional; assim, aponta o “ensino prático reflexivo” como

um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. [...] as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional (SCHÖN, 2000, p.25).

Portanto, segundo o autor, para educar o profissional reflexivo, torna-se fundamental criar um ambiente de reflexão-na-ação por meio do ensino baseado na prática, possibilitando uma maior liberdade para se experimentar. Nesse ambiente, aprende-se primeiro a

reconhecer e aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida, a raciocinar a partir de regras gerais até casos problemáticos, de formas características daquela profissão, e somente então desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham” (SCHÖN, 2000, p.41).

Compreendemos que na formação reflexiva do professor de línguas, essas teorias, a partir do reconhecimento de regras gerais, podem surgir tanto da observação do professor em formação em relação aos conhecimentos que ele traz sobre como ocorre o processo de ensinar e aprender uma LE (competência implícita), quanto do contato durante ou depois de sua educação superior inicial por meio de teorias da Linguística Aplicada, que fornecerão essas regras gerais para que sejam observadas as especificidades contextuais e só assim possam gerar novas regras com base nas necessidades de cada situação (ALVARENGA, 1999; BLATYTA, 2009). Dessa forma, consideramos para este

---

<sup>9</sup> Essa explicação nos remete à competência implícita do professor de línguas que trataremos mais adiante.

trabalho a formação a partir da abordagem reflexiva que, segundo Almeida Filho (2016a, p.7), é reconhecível “por meio de procedimentos explícitos e sistemáticos de análise e a partir daí passa a eleger um horizonte de atuação desejado para a construção de trajetória aperfeiçoadora informada por pressupostos e teoria já disponíveis.”

Voltando à figura 1 (Operação Geral da Formação de Agentes/ OGF), além da influência da equação das abordagens do professor formador, do professor em formação e de terceiros, Almeida Filho (2016 a) apresenta outras forças que irão agir sobre esse processo para o desenvolvimento das competências de ensinar dos docentes em formação, por exemplo, os filtros afetivos do professor formador e dos professores em formação. Ademais, o autor aponta as 4 materialidades do modelo formador: o plano de curso formador, os materiais com os quais produzir experiências de formação, as próprias experiências vividas, e a avaliação das iniciativas de formação experienciadas (ALMEIDA FILHO, 2016a, p.6).

Ainda sobre a OGF, voltamos a nossa atenção para o que o autor considera como competências de ensinar do professor em formação. Segundo Almeida Filho (2014), quando associadas com a análise de abordagem, elas nos permitem compreender o processo formativo, proporcionando uma perspectiva diferente, com o objetivo de conhecer cada agente (aluno, professor, terceiros agentes) e levando-nos a “avançar rumo a novas consciências e esperançosas ações via reflexão” (p.19).

Baseando-se nas reflexões de Almeida Filho, Basso (2008, p.129) define a competência do professor de LE

como a capacidade de agir na e pela nova língua, no contexto específico designado pela sua profissão, com base nos conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõem sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transformações rumo a uma sociedade mais justa e a uma educação de línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive.

Consolo e Porto (2011) nos chamam a atenção para o fato de que as competências podem variar de pessoa para pessoa, sendo subjetivas, nos

permitindo interpretações distintas e sofrem influência de diversos fatores para a sua existência, tais como: a história de vida dos docentes, a estrutura oferecida pela instituição que atuam, além de outros aspectos que também são responsáveis pela construção das competências, o que está consoante Almeida Filho (1993, 2013).

Para esta pesquisa, consideramos o modelo que as divide em cinco (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013, 2014, 2015, 2016; ALVARENGA, 1999; BARÇANTE, 2014). Vale ressaltar que, apesar de serem apresentadas separadamente, as competências acontecem em “fluxo na prática do professor” e são interdependentes (ALVARENGA, 1999, p. 35; BARÇANTE, 2014).

Almeida Filho (2015) observa que as competências mais básicas para um professor começar a atuar são as conhecidas como a linguístico-comunicativa e a implícita. Assim, Moura (2005) ao tratar da competência linguístico-comunicativa, a considera como comunicacional, por compreender que esse termo “amplia o olhar sobre a sala de aula ao considerar as evoluções históricas dos contextos e dos sujeitos” (p.76). Para o autor, essa perspectiva não se limita apenas à reprodução e transmissão de conhecimentos linguísticos ou funcionais sobre a língua-alvo.

O autor ainda afirma que uma compreensão da competência linguístico-comunicativa como comunicacional, não significa excluir os aspectos que “compõem a dimensão linguística e a dimensão comunicativa, mas sim em lançar novos olhares sobre o ensino/aprendizagem de línguas e em buscar novas perspectivas de formação profissional.”

Nesta pesquisa, adotamos o termo linguístico-comunicativo por ele estar amplamente difundido quando tratamos da “capacidade de interação social propositada numa (nova) língua presidida por dadas atitudes e materializada por um conjunto de habilidades que colaboram para o uso real correto e adequado da língua” (GLOSSA, 2017), porém, concordamos com a proposta de definição da competência comunicacional, que segundo Moura, (2005, p.76) é:

A capacidade de produzir e compreender insumos de qualidade de linguagem humana para dialogar, comunicar e expressar o que sentimos e pensamos em diferentes contextos de interação de maneira apropriada e com insumo de qualidade. É a capacidade não só de produzir linguagem humana com insumo de qualidade, mas de compreender, demonstrar empatia, arguir

e mediar uma interação dialética e dialógica com outros sujeitos. Essa proposta busca ainda contribuir para a construção do sujeito como ser humano que age sobre e não apenas sofre influências do meio em que atua.

Assim, essa competência possibilita ao professor produzir sentidos na língua-alvo “por meio de experiências válidas de comunicação” (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013, 2014, 2015, 2016), criando contextos de uso que sejam inundados por insumos de qualidade para que tanto professor quanto aluno possam atuar no meio em que se encontram através da LE.

A competência espontânea presente no modelo OGF também é conhecida como competência implícita e advém dos contextos vividos pelo professor (ALMEIDA FILHO, 2014, p.23).

De acordo com Basso (2008) com base em Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2000), a competência implícita se constitui na influência de inúmeros fatores internos (histórias de vida, crenças e intuições, modelos) sobre a prática do professor. Para Barçante (2014, p.213) ela “corresponde às disposições do professor para ensinar como ensina habitualmente”.

Bandeira (2003) considera que qualquer operação de ensino carrega de maneira subjacente a competência implícita, uma vez que ela desempenha um papel específico nas ações do professor. Nesta pesquisa, tomamos a competência implícita como essencial por compreendermos que “o ato de implicitação da experiência, ao longo da trajetória de vida e de formação, é inerente a qualquer ser humano; e assim também é a competência que o professor mobiliza para ter acesso a esse conhecimento” (BANDEIRA, 2003, p. 124). Para o autor, ela se trata de uma competência que é acionada instantaneamente pelo professor, “a fim de lidar com zonas indeterminadas da prática” para as quais o professor não foi teoricamente preparado.

Podemos perceber que Bandeira (2003, p.124) se refere ao professor em serviço:

a necessidade de construir respostas imediatas para as situações complexas que surgem do inesperado, em sala de aula, pode ser o ponto de partida para o professor começar seu processo de reflexão sobre a sua própria prática. É inclusive uma maneira de evitar que esse profissional meramente resgate experiências anteriores, quando era aluno, e acabe por elaborar

esquemas de rotinização que resultem na alienação do professor e do aluno.

No nosso contexto, durante a implementação desta pesquisa, não havia nenhum aluno em contato com a prática e só ao final das atividades é que recebemos a notícia que um deles havia sido aprovado em um processo seletivo simplificado para atuar como professor de inglês em uma escola pública da cidade. Ao longo da maior parte do trabalho, lidamos com professores em situação exclusivamente de pré-serviço, portanto, nos baseamos em suas concepções, histórias, crenças, memórias e experiências (BLATYTA, 2009, p.66) como aprendizes de línguas, por concordarmos com a autora que

todo aluno-professor carrega para seu curso de formação profissional e todo professor leva para suas atividades didáticas suas crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, que parecem exercer uma importante influência na construção e no desenvolvimento de seu conhecimento profissional, tanto no âmbito teórico como no prático.

Não consideramos no nosso contexto essa visão de se evitar o resgate das experiências que esses professores em formação tiveram como alunos, porque entendemos que elas explicam as concepções que eles carregam sobre o que é língua(gem), LE, e os processos de aprender e ensinar uma LE com base nas concepções implícitas e modelos os quais foram compondo as suas “teorias implícitas” (BLATYTA, 2009, p.67) que subjazem ao fazer do professor, direcionado mesmo antes do contato com a prática em serviço.

Desse modo, corroboramos o que afirma Barçante (2015, p.5) sobre ser

fundamental que conheçamos as bases implícitas de nosso fazer pedagógico para, quando em diálogo com as teorias formais, podermos identificar as partes integradas que compõem a nossa abordagem (influenciada fortemente pelas competências) e dar um sentido para esse fazer. A prática, na verdade, está imbuída de teoria, mas nem sempre nos damos conta disso.

Dessa forma, compreendemos a competência implícita como “componente forte da abordagem que nos orienta quando não há teoria relevante disponível dirigida diretamente a professores” (ALMEIDA FILHO, 2014, p.23),

principalmente no início da situação de pré-serviço, na qual, salvo os alunos que já atuam como professores, ainda não há a possibilidade de se analisar a própria prática profissional em seu dia a dia e a competência teórica encontra-se em desenvolvimento.

Sobre essa competência, lemos em Santana (2007) que a leitura de textos da área e dos resultados de pesquisa conduz o professor em formação no caminho para o desenvolvimento de uma competência teórica, buscando por meio do conhecimento adquirido, “entender e implementar continuamente mudanças na sua prática” (p.55). Porém, esse processo pode em muitos casos gerar um certo desconforto, uma vez que segundo Vieira-Abrahão (1996), ele é marcado por conflitos e incertezas, o que gera idas e voltas durante o processo de transposição didática, pois há a necessidade de adaptação das concepções teóricas às limitações que a prática impõe. Para Santana (2007), apesar da complexidade dessa transposição, ela é e de extrema relevância na formação crítico-reflexiva do professor de LE:

A transposição de uma instância profissional mais intuitiva para outra, mais crítico reflexiva, consciente, não é simples, nem é fácil. Os questionamentos que surgem da e na prática docente, são oportunidades privilegiadas seja no sentido de aprofundar os conhecimentos da prática ou de organizar a sua organização assentada. Esses são momentos conflituosos e marcados por lutas internas (p.55).

Entendemos que esses “momentos conflituosos e marcados por lutas” se comparam com a dor que sentimos durante o nosso processo de crescimento desde a infância até a pré-adolescência, uma dor que incomoda, mas que é suportável e tem uma razão positiva para o nosso desenvolvimento físico.

Ao contrário do crescimento ósseo, que acontece involuntariamente e na maioria dos casos independe de fatores ambientais, o crescimento profissional embasado em teoria relevante da área em que atuamos depende de diversos fatores intrínsecos à pessoa, como os afetivos, (motivação, capacidade de correr risco, desejo por buscar mudanças em situações que nos causam desconforto, entre outros), físicos (condições de saúde, cansaço, idade), sociocognitivos (estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência de aprender a teoria) bem como fatores extrínsecos, como a possibilidade de contato com

textos que nos inspirem essa tomada de atitude já na graduação e que se estendam também durante a nossa formação continuada. Essas múltiplas variantes e as suas diferentes configurações geram níveis de compreensão teórica de tipos muitos diversos (ALMEIDA FILHO, 2009).

Como professores formadores, ao desempenharmos nosso papel na promoção dessa conscientização teórica, estamos também sendo formados reflexivamente, uma vez que durante as discussões e observação das experiências de aprender de professores em formação inicial, reconfiguramos constantemente nossa visão sobre o ensino de línguas, ressignificando concepções, ou seja, analisamos a nossa abordagem e competências. Ao formarmos, vamos nos formando.

Isso posto, quanto mais consistente teoricamente e quanto mais respaldada na reflexão for a formação inicial, “menos implícito e mais profissional será o desempenho do professor e sua prática quando no exercício da profissão” (BARÇANTE, 2014, p.214). Dessa forma, por tratarmos nesta pesquisa dessa etapa da formação de professores de línguas, procuramos chamar a atenção dos participantes da pesquisa para a necessidade da “busca pela formação teoricamente orientada” (SANTANA, 2007, p.59) por meio da discussão de conceitos essenciais para a compreensão dos componentes que configuram o processo de ensinar e aprender uma LE e temos a esperança de que essa busca ganhe força à medida em que os alunos, professores em formação, tenham contato com a prática na sala de aula.

Por conseguinte, a capacidade de articular as teorias informais implícitas e a teorias formais acadêmicas gera o que conhecemos por competência aplicada (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013, 2014, 2015, 2016; ALVARENGA, 1999; BARÇANTE, 2014; SANT’ANA, 2005).

Sant’ Ana (2005) a define como “complexa” por abrigar “todo o conjunto de elementos para dar conta do como (procedimentos), do porquê (as explicações teóricas formais e informais) e dos resultados (aquisição da língua e consequências simbólico-político-sociais)” (p.47). Segundo o autor (2005, p.130), a competência aplicada se configura naturalmente como “um complexo sintético-combinatório” carregando traços das outras competências (profissional, implícita, teórica e comunicativa), e acrescenta que a

competência aplicada envolve a capacidade de materialização da abordagem de ensinar do professor de forma conscientizada. Envolve também elementos mínimos tais como conhecimento teórico (advindos das competências teórica e implícita), reflexão consciente e sistemática sobre suas práxis. Sem qualquer desses elementos acreditamos que essa competência fica prejudicada.

De acordo com o Glossa (2017) a competência aplicada se compõe de

atitudes próprias e capacidade de ações inovadoras no próprio ensinar ou aprender de línguas resultante da integração orgânica da teoria formalizada, frequentemente externa, com teoria informal implícita interna de professores e alunos de línguas ou ainda de terceiros interessados.

Essa competência habilita o professor de línguas a explicar como e porque ensina da maneira que ensina e porque chega a determinados resultados (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013), desenvolvendo assim, o que Prabhu (1999) considera como o senso de plausibilidade.

Lemos em Sant' Ana (2005, p.47) que

A competência aplicada, então, é complexa, isto é, abriga todo o conjunto de elementos para dar conta do como (procedimentos), do porquê (as explicações teóricas formais e informais) e dos resultados (aquisição da língua e consequências simbólico-político-sociais).

De acordo com Sant'Ana (2005, p.47), ela se desenvolve também durante a reflexão na e sobre a prática, podendo ocorrer tanto em sala de aula quanto depois da aula, com o propósito de buscar uma solução para situações problemáticas. Por essa razão, ela está em constante movimento e por ser aberta, “é dinâmica e não se cristaliza” (p.47). O autor ainda acrescenta que, para se desenvolver a competência aplicada, é necessário ter uma competência teórica mínima, “sem a qual será mais difícil caminhar de uma condição de abordagem implícita para uma condição de explicitação da própria abordagem de ensinar” (SANT'ANA, 2005, p.48).

Quanto à competência profissional, Almeida Filho (1993, 2013, p.35) explica que ela capacita o professor para conhecer “seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas”.

Barçante (2014, p.214) retomando Alvarenga (1999) a define como sendo aquela que

permeia todas as outras competências e se caracteriza pela consciência do professor sobre seus papéis de educador, facilitador, criador de oportunidades e climas, passíveis de aperfeiçoamento ao longo de uma vida profissional.

As definições acima, com as quais concordamos, dialogam com a perspectiva trazida por Santos (2005), ao afirmar que o reconhecimento do professor como profissional se dá pelo grau de comprometimento deste com sua escola, com seus alunos, com seus colegas. O professor, assim como a escola, tem um papel social relevante. O autor considera que o nível da competência profissional do professor de LE vai depender da relação professor-escola-profissão. “A dedicação, o comprometimento, o envolvimento e o gosto pelo que se faz decorrem do grau de comprometimento entre profissão e ofício” (p.11).

Dessa relação professor-escola-profissão vai depender o desenvolvimento da competência profissional e conseqüentemente, o desenvolvimento de todas as outras, uma vez que, para Alvarenga (1999, p.222), ela é “macrodinamizadora da relação de todas as outras competências.” Para Santos (2005, p.11), “ela é uma espécie de competência guarda-chuva, pois interfere em todas as outras, dando a elas matizes”.

Com base em Le Boterf (2003), Santos (2005) destaca que para a operacionalização da competência profissional, não basta apenas o saber, o saber-fazer ou o poder fazer do professor, é fundamental o querer fazer:

Só é profissional quem quer sê-lo. Competência profissional, portanto, não é algo ocasional, esporádico, ao contrário, é o resultado do esforço organizado e resulta das posições conscientes do professor em relação ao seu ofício de ensinar. Gostar de seu ofício é condição básica para que o professor desenvolva a competência profissional, por dedicar-se sistematicamente a ele (p.12).

Podemos perceber que para que isso aconteça, além de fatores físicos, sociais e cognitivos, os fatores afetivos e traços de personalidade, estão profundamente relacionados com esse processo. Santos (2005) destaca que a motivação está fortemente ligada a essa competência. Consideramos também que esse desejo de agir sobre as situações que causam desconforto está profundamente ligado à percepção do professor sobre o seu papel de protagonismo no cenário educacional.

Além dos diversos fatores que elencamos importantes para o florescimento da competência profissional do professor, se faz necessário para a efetividade de tal processo, o estabelecimento por parte das instituições de ensino, das condições essenciais para que o educador possa agir em seu contexto de trabalho de maneira digna.

Por conseguinte, durante a formação inicial, os objetivos dos cursos de Letras devem ser preparar os alunos para ensinar línguas por meio de metas que busquem desenvolver as competências apresentadas acima. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001, p.30):

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente **competentes**, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua **inserção na sociedade** e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter **domínio do uso** da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz **de refletir teoricamente** sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de **reflexão crítica** sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (grifo nosso)

O documento nos traz as competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação inicial, tanto para o ensino de língua materna quanto de LE:

- **domínio** do uso da língua portuguesa ou de uma **língua estrangeira**, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- **reflexão** analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das **perspectivas teóricas** adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- **preparação profissional** atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes **contextos interculturais**;
- utilização dos recursos da **informática**;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto 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 diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p.30, grifo nosso).

Para o desenvolvimento das habilidades específicas dos futuros docentes, o documento aponta a integração dos conteúdos básicos ligados às áreas de Estudos Literários e Estudos Linguísticos, articulando a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática. E no caso das licenciaturas, ainda acrescenta que deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASIL, 2001, p.31).

Convergindo com o que é proposto pelo documento, nas discussões da Linguística Aplicada sobre formação do professor de LE, Almeida Filho (2016a, p.14-15) apresenta o que é esperado de professores de línguas que atendam às demandas da atualidade, dentre os quais destacamos:

- poder **desempenhar na L-alvo** ao ensinar;
- saber explicar **por que ensinam do modo como ensinam**;
- saber ajudar os alunos a melhorar sua capacidade de **aprendizagem** de línguas;
- saber atuar (ensinar) nas **quatro materialidades** do processo de ensinar: o planejamento de cursos e aulas, além dos materiais, a construção das aulas e das experiências extensivas, além do controle do processo de ensino e aprendizagem;
- estar abertos a **considerar alternativas** (que possam seguir aprendendo) depois de saber como e por que ensinam como ensinam;
- estar atualizados (para ler a **bibliografia relevante** e frequentar eventos específicos de sua especialidade) além de continuar estudando sempre;

- ter estudado o funcionamento da **linguagem humana**, formando conceitos de língua/linguagem para a área de AeLin contemplando, assim, o seu impacto nos processos de aprender e ensinar línguas;
- ter **cultura geral** crescente além de cultura histórica a respeito da evolução do ensino formal das línguas no país, suas regiões e instituições;
- aperfeiçoar a percepção **ética** do próprio trabalho;
- **cultivar boa saúde e alegria de viver**;
- saber navegar nos novos canais das **TICs** compreendendo o impacto da era digital;
- nutrir **respeito e apreciação** (ainda que adultamente crítica) pelo que é diferente (viagens, lugares, pessoas, culturas). (Grifo nosso).

Podemos observar que, ao traçar essas metas, o autor ressalta as atitudes e habilidades que compõem o perfil de um profissional que busca responder às expectativas de ensino que temos agora, e também faz a relação entre esses objetivos e as competências que apresentamos acima e que almejamos por meio da OGF.

Contudo, o quadro que temos nas universidades do país está longe do ideal de formação aqui apresentado e poucos pontos são contemplados das expectativas para os professores “devidamente certificados trabalhando” para atuar em “situações diversas” (ALMEIDA FILHO, 2016a).

Apesar de Almeida Filho e Oliveira (2016) afirmarem que “o grosso da formação ofertada pela grande maioria dos cursos de Letras hoje tem o endereço do ensino de línguas” (p.3), lemos em Mazarak (2016) alguns cursos ainda têm como principal objetivo a formação de professores de Literatura (p.12):

Por uma questão histórica, de tradição, o curso de Letras é considerado por muitos como sinônimo de “Literatura”. Porém, em um curso voltado para a formação de professores de língua, é esperado que existam disciplinas voltadas à preparação para ensinar uma LE de modo competente e significativo. Ou seja, os estudos aplicados deveriam ter tanto peso quanto ou maior do que a Literatura e a Linguística num currículo de Letras das universidades.

Assim, podemos observar que essa tradição evidenciada pela autora está relacionada à insatisfação dos egressos quanto à formação recebida nesses cursos, uma vez que não têm suas expectativas atendidas durante e após o processo. Esses professores que seguem para a sala de aula, particularmente

em escolas públicas, “não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar” (CELANI, 2005 p.61).

O que se pode encontrar é um número reduzido de docentes que tenham esse domínio, uma vez que de acordo com Paiva (1997, p.9), a “boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira”. Duran e Lalago (2008, p.57) corroboram essa afirmação, ao apresentarem uma pesquisa feita com egressos do Curso de Letras, em que evidenciam

o baixo nível de satisfação dos licenciados com a formação profissional recebida, enfatizando que seus professores deveriam dar maior atenção ao processo ensino-aprendizagem, maior ênfase à realidade educacional brasileira com a análise dos problemas concretos da sala de aula e propondo a revisão dos estágios supervisionados com ênfase na relação teoria-prática, numa perspectiva que entende que a teoria se constrói da prática.

Essa situação parece persistir ainda hoje, pois lemos em Mazarak (2016, p.11), que “a formação recebida e buscada acaba por não atender às melhores expectativas dos formandos durante e após o curso”, o que nos revela que, apesar de passados tantos anos, as mudanças necessárias para uma formação de qualidade não têm acontecido como esperado.

A preocupação com a precariedade da formação de professores já havia sido apresentada por Celani (2001) ao elucidar a dificuldade de se formar professores de LE dada a distribuição das disciplinas, uma vez que naquela época a carga horária era dividida em três anos de Bacharelado e um ano de Licenciatura, dando a impressão de serem cursos diferentes e ainda havia a “distribuição de disciplinas denominadas pedagógicas ao longo do curso de Letras, mas sem nenhum vínculo com as demais disciplinas do currículo” (CELANI, 2001, p.35).

Ao analisar o currículo de um curso de Letras, Mazarak (2016, p.11) deixa claro que as mudanças parecem não terem ocorrido de maneira significativa:

Além do grande número de disciplinas de Literatura e de Linguística encontradas no programa curricular do curso, as disciplinas da área de formação para o Ensino de Línguas

também se mostraram preliminarmente muito aquém do esperado baseado em um estudo inicial realizado como parte do estágio docente numa disciplina rara da formação de que participei sob supervisão.

Assim como Celani (2001), Mazarak (2016) apresenta sua preocupação quanto às disciplinas da área de ensino de línguas estarem, ainda hoje, ligadas à Pedagogia Geral que não contemplam as necessidades específicas da formação para o ensino de LE:

Das disciplinas da “prática” do ensino e aprendizagem, como por exemplo Didática Fundamental ou Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem, a maioria se mostrou voltada especificamente aos alunos do curso de Pedagogia geral e com base nos dados de entrevistas alunos oriundos de outros cursos não conseguiram aproveitar a experiência nessas disciplinas de Educação, principalmente aqueles que vão considerar uma carreira de ensino de uma língua estrangeira. O tratamento do ensino nesse segmento da prática passa longe dos estudos de abordagens filosóficas do ensino de idiomas, na maioria das vezes é muito geral e raso para quem almeja ser um profissional da área (MAZARAK, 2016, p.12).

A formação inicial de professores pelo país pode ser realizada em cursos de licenciatura única ou dupla, como no caso do contexto desta pesquisa que habilita os professores para atuarem nas áreas de ensino tanto de Português quanto de Inglês. Celani (2005) aponta sua preocupação quanto à precariedade da formação de professores para a dupla habilitação, uma vez que segundo a autora a LE está sempre acoplada a uma licenciatura de Português. Dessa forma, de acordo com a autora

Por razões que não cabe aqui aprofundar, isso faz com que a preparação do (a) futuro (a) professor (a) de língua estrangeira acabe sendo prejudicada, tanto no que diz respeito à formação geral, particularmente em relação ao desenvolvimento de proficiência linguística na língua estrangeira, quanto ao que se refere à discussão de questões teóricas fundamentais e às próprias práticas de observação e de regência (CELANI, 2005, p.61).

Quanto à competência linguístico-comunicativa nesses cursos, Basso (2001, p.30) nos convida a refletir sobre as limitações apresentadas:

Voltando nossa atenção para os Cursos de Letras com dupla habilitação: língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), no caso língua inglesa, foco principal desta pesquisa, percebemos que apresentam muitos dos problemas acima mencionados, com um agravante: o fato desta licenciatura envolver duas línguas, a materna, que por todos terem seu domínio oral, parece não carecer de tanta atenção, e a LE que, exatamente pela situação oposta, por não ter status de segunda língua (L2) ou de língua oficial no país, portanto não tendo uma finalidade pragmática visível e imediata a todos, carece de valorização, enquanto disciplina, bem como os professores que nela atuam, além de terem ambos - professor de LM e professor de LE - status e papéis sociais diferentes que ficam bem delimitados no próprio lugar de trabalho: na escola. Nela, o professor de LE é quase sempre o 'alienado', o 'americanizado', por vezes o 'vendido' que só brinca, por muitas vezes não saber e/ou nem ter o domínio da própria língua que ensina.

Como em muitas universidades, o curso de Letras do nosso contexto de pesquisa ainda apresenta o formato de dupla licenciatura, dando prioridade à formação de professores de Português e Literatura. A carga horária destinada à formação de professor de LE é reduzida e os conhecimentos específicos de aprendizagem de LE ficam compactados em um bimestre dentro da disciplina de Estágio Supervisionado. As aulas de Literatura acontecem em língua materna, muitas vezes trabalhando-se textos traduzidos de produções estrangeiras.

O cenário apresentado por Basso (2001) e Celani (2005), infelizmente se repete no contexto desta pesquisa. Podemos notar que essa configuração do curso atende demandas da década de 60 (PAIVA, 2005) e apesar das necessidades dos novos tempos, a situação não apresenta previsão de mudança. Continuamos enfrentando o mesmo problema de uma graduação dupla, em que os conhecimentos específicos e didáticos do ensino de duas línguas distintas, além de serem espremidos para caber dentro do tempo destinado a eles, ainda devem dividir a reduzida carga com matérias de Pedagogia Geral que não contemplam as necessidades específicas de cada língua.

Estamos em processo de adaptação de uma nova matriz curricular que foi elaborada em 2015 com a oferta de disciplinas semestrais, e por meio dela é possível perceber uma tentativa da instituição de buscar se adequar às demandas que vêm surgindo, mas por motivos estruturais e financeiros, a configuração de dupla licenciatura está longe de ser modificada. Com essa reformulação, temos a possibilidade de ofertar matérias à distância e

pretendemos incluir aquelas que envolvam a área da Linguística Aplicada como optativas. Essa inserção não foi possível nas disciplinas obrigatórias do curso porque não havia espaço na carga horária, uma vez que tivemos que organizar a sua divisão entre as matérias específicas de Português, Inglês e aquelas de âmbito pedagógico geral, que foram determinadas por instâncias superiores.

Assim, em nosso contexto até o momento da presente pesquisa, o componente de formação ainda ficava a cargo da Orientação de Estágio e Estágio Supervisionado (no caso de Língua Inglesa acontecendo no sexto e oitavo semestres do curso) e o de conteúdo trabalhado em matérias específicas, assim como no caso de Vieira-Abrahão que realizou um trabalho sobre formação de professores no ano de 1990. De lá para cá, as coisas continuaram as mesmas, uma vez que reconhecemos no texto da autora traços semelhantes à nossa situação:

No caso da formação do professor de língua estrangeira o responsável pela construção da ponte entre as disciplinas de conteúdo e ensino é mesmo o professor de Prática de Ensino e essa construção dever ser mesmo feita no prazo máximo de um ano, ou mais precisamente no período mínimo de 75 horas- aula. Nesse espaço tão limitado de tempo, nós, professores de Prática de Ensino, temos a árdua responsabilidade de formar profissionais instrumentalizados, conscientes e responsáveis para o exercício do magistério (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992, p. 49).

Machado (2007) realizou uma pesquisa sobre as competências mínimas de professores de inglês, analisando o seu desenvolvimento nas aulas de Estágio Supervisionado, na mesma universidade pública em que realizamos o nosso trabalho. A autora aponta como ponto preocupante o fato de naquela época o curso não oferecer disciplinas específicas e relevantes para a formação de professores de Língua Inglesa e destacou a Prática de Ensino, ofertada no último ano, como responsável por suprir a carência teórico-prática sobre o processo de ensino e aprendizagem que havia naquela época. A autora apresenta como maior dificuldade para legitimar essa mudança a falta de autonomia político-pedagógica na instituição. Passados 10 anos após essa pesquisa, e estando na segunda reformulação da matriz desde então, é lamentável perceber que não alcançamos essa tão desejada autonomia.

Assim como Viera-Abrahão (1992, p.49), acreditamos na necessidade de “haver uma integração entre todas as disciplinas de um curso de Licenciatura em Letras com vistas à preparação do professor” e buscamos por meio deste trabalho, abrir possibilidades para que ela aconteça, apesar de todas as adversidades contextuais apontadas aqui e também por Machado (2007).

No curso de Letras, a disciplina de Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado é o “elo de ligação entre as disciplinas de conteúdo pedagógico e tem sido considerada a prática de ensino de um conteúdo específico, no nosso caso o Inglês (MACHADO, 2007, p.59). Ela é muito mais do que mero treinamento ou oferecimento de receitas ideais para qualquer situação (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992), pois é nesse momento em que há a possibilidade da convergência das competências para que se desenvolva nesse professor que aprende a ensinar, a capacidade de gerir aulas de LE.

Além disso, o professor em formação passa a interagir diretamente com diversos agentes do processo (professores formadores, alunos, pais, professores regentes). Costa (2014, p.45) ressalta que, para muitos, essas interações sociais podem significar “oportunidades de atestar suas convicções, levando-os a acionar experiências anteriores, modificar suas próprias crenças, condicionados pelas maneiras de ser na profissão ao experienciá-la”. Para ela, esses podem ser excelentes momentos como “possíveis geradores de novos sentidos à docência pelo aluno-mestre”. Segundo Borges (2015, p.18), para que isso ocorra é primordial que o professor formador

se utilize de maneira estratégica do debate teórico a fim de refletir, juntamente com seus alunos, sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que surja da dialética relação entre a teoria e a prática.

Em nosso contexto, temos dois momentos para as atividades de prática de ensino: Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, no qual professores em formação vão a campo para observar, interagir com professores em serviço, conhecer a realidade de uma escola, e experienciar o ensino de inglês para alunos de escolas públicas da cidade; e a Orientação de Estágio, na qual eles são introduzidos a concepções teóricas sobre o ensino e aprendizagem de línguas, refletem e compartilham sobre as suas experiências nas escolas-campo

e também têm a oportunidade de participar de atividades de microensino de língua inglesa. Essas atividades consistem em aulas de curta duração (vinte minutos cada), nas quais eles aprendem sobre o planejamento de lições, embasado teoricamente.

Além disso, eles devem simular aulas com temas referentes a conteúdos de língua correspondentes ao ensino fundamental (Orientação de Estágio Supervisionado I no sexto semestre) ou ensino médio (Orientação de Estágio II no oitavo semestre), promovendo situações de interação que proporcionem o uso comunicativo da língua-alvo com a ajuda dos colegas que fazem o papel dos alunos. É um momento de grande relevância porque eles têm uma oportunidade única de uso da língua na sala de aula, uma vez que nas escolas-campo, na maioria dos casos, as aulas são dadas em língua portuguesa. Ademais, os alunos têm a chance de refletir com os pares e os professores formadores sobre a experiência, além de poderem trocar diversas tarefas e atividades que sejam úteis para suas futuras aulas no Estágio ou na vida profissional.

Nosso maior desafio está na resistência quanto ao uso da língua nessas aulas, uma vez que a maioria dos alunos ingressa na universidade sem a competência linguístico-comunicativa necessária para se comunicar oralmente na sala.

Concordamos com Borges (2015) ao afirmar que o primeiro requisito nessa área profissional seria dominar a língua que se está habilitado a ensinar. “Não podemos ensinar o que não sabemos, e para tanto, precisamos estar atentos às novas formas de aperfeiçoamento” (p.15). Para a autora, isso deveria ser uma condição indispensável para o exercício da profissão do licenciado em LE, com o que não temos como discordar, pois, é o que nos identifica como professores de LE. Ressaltamos, no entanto, que a competência linguístico-comunicativa *per se* não é suficiente para o exercício da profissão, daí reforçamos a relevância da configuração de competências de ensinar na formação pré e em serviço.

Teixeira da Silva (2000), porém, nos chama a atenção para o fato de alguns formadores terem dificuldade de se expressar oralmente, o que pode explicar a desatenção em relação a essa habilidade uma vez que, segundo a autora, “a deficiência oral não pode ser suprida com uma aula bem preparada”, da mesma forma que acontece com as outras habilidades:

Se o professor não tem conhecimento gramatical suficiente, por exemplo, ele pode, com o auxílio de uma boa gramática, preparar razoavelmente uma aula e até desincumbir satisfatoriamente na empreitada. O mesmo, embora em menor proporção, pode acontecer com aulas de leitura. O mesmo não acontece com o desempenho oral. Este é fundamental para que a aula aconteça no aqui e agora (além, é claro, da preparação para tratar o processo da oralidade e seu ensinar) (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p. 172).

Entendemos que essa atitude do formador reflete diretamente na concepção dos alunos do curso de Letras sobre o que é ensinar línguas, fato que vai de encontro com o que é necessário para se tornar um bom professor de línguas, que deve ter um bom desempenho em todas as habilidades, sendo uma das fontes de insumo de língua em sala de aula.

Dessa forma, consideramos também a necessidade de se conscientizar o professor em formação para o uso da língua em sala de aula por meio de interações com os alunos, mesmo que inicialmente por amostras simples da língua-alvo que vão ficando mais complexas ao passo que os estudantes vão crescendo em seu aprendizado da LE. Essa visão pode proporcionar um desenvolvimento na competência linguístico-comunicativa de ambos os lados:

Mesmo aqueles professores com limitações orais podem assumir uma atitude produtiva, colocando-se até mesmo como aprendente junto com os seus alunos. Na verdade, o professor é um aprendiz privilegiado, na medida em que, de certa forma, é dele a autoridade na sala de aula; é ele quem propõe as atividades; é dele o poder. Desta forma, ele deve trazer muito insumo de fora para que ele próprio vá gradualmente se tornando produtor juntamente com seus alunos (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p.174).

Essa conscientização, conforme temos dito, decorre da aproximação e apropriação do professor de teoria de língua(gem) da área aplicada, tanto na formação inicial quanto na continuada, que embasa a sua prática, ou seja, que seja efetivamente utilizada em suas aulas para o ensino da língua.

Nesta pesquisa, ao considerarmos a formação de professores de LE através de uma abordagem reflexiva, a partir de conceitos teóricos fundamentados na abordagem comunicativa para o ensino de línguas (ALMEIDA

FILHO, 2013; RICHARDS, 2006; WIDDOWSON, 2005), concordamos com a conclusão de Teixeira da Silva (2000, p.169):

à luz do *movimento comunicativo* e do inegável avanço tecnológico, que abre imensas veredas para o ensino da língua oral, conclui-se que a literatura aponta para um o conceito que privilegia a língua enquanto comunicação.

Corroboramos a ideia de que a formação de professores deve levar em consideração o contexto que determina as maneiras de se ensinar “assim como as necessidades de seus alunos para que os conteúdos sejam priorizados e não simplesmente adotados a partir de conteúdos predefinidos por pessoas externas ao contexto e que não conhecem as necessidades locais” (VIAN JR, 2011, p. 73).

Além disso, corroboramos a visão de que na sala de aula, por ser um ambiente sociocultural

e do qual fazem parte indivíduos que estão ali para aprender algo e, conseqüentemente, partilhar experiências, deve ser priorizada uma educação de base contextual, em que se advoga que a aprendizagem é situada, já que ocorre em contextos específicos. Infere-se daí que os elementos de tais contextos interferem na aprendizagem (VIAN JR, 2011, p.73).

Portanto, respaldados nessa ideia, buscamos analisar o nosso contexto especificamente para que pudéssemos construir essa pesquisa com base nas necessidades apresentadas para formação inicial de professores, situando-nos na nossa realidade de ensino de acordo com a abordagem reflexiva para o componente de formação e a comunicativa para o conteúdo, a fim de desenvolver a fluência oral, para a comunicação em sala de aula, em professores não-nativos.

Assim sendo, ser fluente foi tomado não somente como conhecer regras gramaticais e articulá-las declarativamente. Ser fluente foi delimitado como poder acessar e saber empregar criativamente essas regras em discurso socialmente adequado; falar sem hesitações; conhecer e usar *linguagem formulaica* com a desenvoltura cabível a um não-nativo; falar com sotaque não significativamente marcado pela primeira língua (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p.169).

No caso do professor de LE em formação que ainda está em processo de aprendizagem da língua-alvo, consideramos a linguagem formulaica como uma oportunidade de uso da língua que pode contribuir para que as interações em suas atividades profissionais aconteçam por meio de insumos que possibilitem a comunicação com os estudantes em inglês. Sobre a linguagem formulaica, compreendemos que exista em todas as línguas um repertório composto por “um número significativo de expressões e frases ‘prontas’, ou ‘pré-fabricadas’, ou ‘do dia-a-dia’” (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p.6). Para o professor de línguas é interessante saber essas expressões, podendo assim, cumprimentar, orientar tarefas, explicar, fazer correções, estimular, controlar comunicações e se despedir dos alunos (ALMEIDA FILHO, 1987, 2016a). Coadunamos a visão da instrumentalização específica do professor como “uma forma de agilizar o preparo desse professor de LE no que se refere especificamente à sua capacitação de uso linguístico no dia-a-dia escolar.” (ALMEIDA FILHO, 1987, p.1).

Apesar de trabalhar o uso comunicativo da língua nas aulas de inglês do curso de Letras, principalmente a oralidade, além de proporcionar a experiência da prática por meio dos microensinos nas aulas de Orientação de Estágio, percebi que os alunos se sentiam inseguros e ansiosos ao realizar essas atividades. Passei então a tentar entender de onde vinha tanta resistência por parte da maioria deles, inclusive aqueles que já haviam estudado em cursos de idiomas antes. Dessa forma, busquei textos sobre a questão do professor não-nativo para tentar compreender o que o meu contexto foi impondo e encontrar as respostas, que trataremos a seguir.

### **2.3.1 Desafios na formação de professores não-nativos em contexto brasileiro**

Ao adotarmos a perspectiva de língua com base em sua função comunicativa, levando em consideração que os insumos produzidos através dela possuem significações específicas de acordo com os diferentes contextos de uso

e das intenções dos interlocutores que interagem na produção e negociação de significados (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013; RICHARDS 2006; WIDOWSON, 2005), adotamos também essa posição quanto ao processo de ensino e aquisição/aprendizagem de línguas, uma vez que ensinamos aquela língua a partir de situações comunicativas de seu uso real. Nessa premissa também se baseia a formação de professores, que aprendem aquela língua para ensiná-la profissionalmente.

Em um curso de dupla licenciatura, na maioria das vezes, (salvo os casos de português para estrangeiros) o professor é formado para trabalhar com a sua língua materna e poderá ensiná-la para outros falantes dessa língua que precisem aprimorar sua competência linguístico-comunicativa a fim de usá-la de acordo com os contextos e necessidades comunicativas presentes ou futuras. Além disso, nesse tipo de curso, o professor também é habilitado para promover a *desestrangeirização* de uma LE em turmas de alunos não-nativos daquela língua, os quais, em grande número, só têm a sala de aula como oportunidade de usar a língua-alvo.

Assim, no caso da Língua Inglesa podemos considerar que graças ao fenômeno de internacionalização ela tem se tornado uma língua global e por isso a grande maioria de seus falantes é composta por não-nativos. (CRYSTAL, 1997; LLURDA, 2004). Segundo Quevedo-Camargo (2006), apesar de não haver estatísticas disponíveis, seria fácil supor que maioria dos professores dessa LE são falantes não-nativos. Com base em Medgyes (1994) e Rajagopalan (2005), a autora afirma que apesar de esse termo ser ultrapassado, ele ainda “é usado para estabelecer diferenças entre falantes nascidos ou não em países onde se fala a língua inglesa” (QUEVEDO-CAMARGO, 2006, p.2).

Essa distinção ainda afeta a percepção de aprendizes de línguas e professores sobre a própria competência linguístico-comunicativa, principalmente quanto à oralidade, o que acaba por influenciar diretamente as suas construções identitárias e a afetividade, principalmente em relação à autoestima, ansiedade e capacidade de correr riscos, levando-os a não se desafiarem em novas situações de uso da língua-alvo por medo de não corresponderem ao que seria o falante ideal daquela língua.

Variáveis afetivas tais como motivação, autoestima, inibição, capacidade de correr risco, empatia, extroversão, ansiedade entre outras, (HORWITZ *et*

*al.*,1986; BROWN, 2000; WELP, 2009; ALMEIDA FILHO, 1993, 2013) desempenham papel importante durante o processo de aprendizagem/aquisição de LE em todas as faixas etárias, mas se tratando de adultos, elas podem representar o fator que exerce maior influência (WELP, 2009; HORWITZ *et al.* , 1986).

Segundo Horwitz *et al* (1986), muitas pessoas afirmam ter um bloqueio mental ao estudar LE, apesar de serem bons aprendizes em outras situações e apresentarem simpatia pelos falantes da língua-alvo. Para os autores, na maioria dos casos, os aprendizes expõem reações ansiosas as quais os impedem de serem bem-sucedidos em aulas de LE.

Welp (2009) concorda com essa ideia ao afirmar que entre as emoções que influenciam o filtro afetivo (KRASHEN, 1985; ALMEIDA FILHO, 1993, 2013) a mais relevante é a ansiedade, uma vez que ela

é um estado emocional com componentes psicológicos e fisiológicos, que faz parte do espectro normal das experiências humanas mas principalmente por ser propulsora do desempenho. Isso explica o fato de ela estar fortemente relacionada ao aprendizado de língua estrangeira (WELP, 2009, p.71).

Ela pode se manifestar de diversas formas, em inúmeras situações, variando entre leve ou grave, prejudicial ou benéfica; episódica ou persistente; ter causa física ou patológica; ocorrer sozinha ou com outro transtorno (por exemplo depressão) e afetar ou não a percepção e a memória (LEWIS, *apud* WELP, 2009).

Para Horwitz *et al* (1986), a ansiedade em aprender uma LE, aquela específica durante a aprendizagem da língua-alvo, é responsável pelas experiências desconfortáveis em sala de aula que podem gerar uma autoavaliação negativa do aprendizado, expectativas pessoais muito altas em apresentações orais na frente dos colegas, ao realizar tarefas consideradas muito difíceis e testes orais (HORWITZ *et al*, 1986). Horwitz *et al* (1986) destacam que as atividades orais foram as mais citadas por estudantes ansiosos, os quais relataram, em uma pesquisa feita na época, se sentirem

bastante confortáveis em responder a *drills*<sup>10</sup> ou em se apresentar oralmente com preparação prévia na LE, porém afirmaram ter a sensação de congelamento em atividades que tinham que usar a língua espontaneamente.

Conforme dissemos acima, a ansiedade em se comunicar em LE pode ocorrer em qualquer idade, mas ela se manifesta principalmente e de maneira mais intensa em adultos (HORWITZ *et al*, 1986; WELP, 2009) uma vez que a

A autocrítica do aprendiz adulto em relação ao seu desempenho diante dos outros pode ser ameaçada por suas limitações na língua estrangeira tanto no que diz respeito ao vocabulário quanto à estrutura linguística. Afinal, as atividades que envolvem comunicação oral constituem o fator do aprendizado de língua estrangeira do qual o estudante mais se expõe (WELP, 2009).

O estudante do curso de Letras, na posição de professor em formação, se expõe a situações como essas todos os dias, relata esses mesmos sentimentos que são vivenciados nesse processo, o que pode torná-lo mais apreensivo diante da responsabilidade de sua futura profissão. Além disso, é possível notar uma preocupação recorrente quanto aos aspectos orais da LE, principalmente em relação à precisão da pronúncia, medo de cometer erros, receio de não compreender o outro e não se fazer compreendido, ou seja, teme uma avaliação negativa.

Além do mais, consideramos com base em Horwitz *et al* (1986, p.127) que “certas crenças sobre o ensino de línguas também contribuem para a tensão e frustração dos alunos na sala de aula” pois, de acordo com os autores, muitos estudantes acreditam que nada pode ser dito na LE até que possa ser dito corretamente e que é errado tentar adivinhar uma palavra desconhecida. Concordamos com Horwitz *et al* (1986, p.127) ao afirmarem que mesmo excelentes aprendizes de línguas cometem erros e precisam adivinhar ocasionalmente. Assim, isso não seria diferente em professores de línguas em serviço ou em situação de formação inicial.

Compreendemos que diversos fatores influenciam o desenvolvimento desses sentimentos em alunos e professores durante toda a experiência

---

8. É uma técnica na qual o aluno deve ouvir um modelo, gravado ou apresentado pelo professor e posteriormente repeti-lo. Eles se apresentam como exercícios de substituição, transformação, pergunta e resposta.

educacional, porém no nosso contexto de pesquisa, observamos que a figura do falante nativo, de alguma forma, ainda influencia essa crença, levando-os a acreditarem que só terão alcançado a competência linguístico-comunicativa se conseguirem alcançar o que consideram como modelo ideal dessa competência.

O falante nativo como modelo ideal surgiu a partir das definições de Chomsky (1965), que o considerava como o único capaz de conhecer profundamente a estrutura linguística e aplicar a gramaticalidade das sentenças, sendo assim uma autoridade máxima por entender tão bem a língua (COOK, 1999; DAVIES, 2003; RAJAGOPALAN, 2005; CANAGAJARA, 2009; FIGUEIREDO, 2011). Porém, pesquisas apontam para o fato de que essa “competência absoluta” (FIGUEIREDO, 2011, p.68) não é garantida por nascimento ou por se morar em um país onde ela é falada (COOK, 1999; DAVIES, 2003; RAJAGOPALAN, 2005, CANAGAJARA, 2009; FIGUEIREDO, 2011). Dessa forma, essa competência

há muito tempo tem sido reconhecida como mito ou falácia. Primeiramente, devemos levar em consideração que não há uma comunidade de falantes que possua o mesmo nível de proficiência na língua que falam, pois cada um revela uma competência única, sendo alguns mais fluentes que outros e mais proficientes em algumas áreas do que em outras. Além disso, seria sociolinguisticamente incorreto considerar que todas as pessoas pertencem a um único grupo social (FIGUEIREDO, 2011, pp.68-69).

Com base nisso, podemos perceber o quão difícil é determinar quem seja esse falante nativo ideal, pois fatores como idade, escolaridade, região em que moram, classes sociais, entre outros, podem influenciar a diversidade linguística e os níveis de competência linguístico-comunicativa dos falantes. Ao analisarmos o contexto brasileiro, principalmente em escolas regulares, é ainda mais incomum nos depararmos com professores que sejam falantes nativos de inglês, no máximo é possível encontrar brasileiros com alguma experiência no exterior. Apesar disso, não é raro perceber nas escolas, universidades e institutos de idiomas a crença de que para se alcançar os objetivos comunicativos em Língua Inglesa, é necessário que se desenvolva a competência de um falante nativo, conforme temos argumentado.

Segundo Rajagopalan (2005, p.285), outro fator que contribuiu para a desvalorização do professor não-nativo tem suas raízes no fim da Segunda Guerra Mundial quando, para o autor, a emergência de um mundo novo revelou um mercado multibilionário em que o inglês não é apenas uma língua, mas a mercadoria mais valiosa no mercado de ensino de línguas. “A razão de o professor não nativo se tornar discriminado e marginalizado, é que desde o começo, houve uma campanha – sempre camuflada como pesquisa acadêmica séria - para garantir privilégios para os falantes nativos em todo o mercado em expansão” (2005, p.285). Há um senso comum de que o professor nativo é o verdadeiro detentor da língua em sua mais pura essência, infalível, “o único autorizado a servir como modelo confiável para todos aqueles que desejam adquirir uma segunda língua ou uma língua estrangeira” (RAJAGOPALAN, 2005, p.285).

Essa crença alimenta um círculo vicioso (CONSOLO, 1996; *apud* RAJAGOPALAN, 2005, p.291) em que a presença do professor nativo é usada como propaganda para atrair os alunos, que preferem estudar com aqueles a ter aulas com os professores não-nativos. Apesar dessa propaganda se tratar de cursos de idiomas, compreendemos que o ensino de línguas esteja diretamente ligado à visão da sociedade sobre esse processo, exercendo uma força potencial sobre ele (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013), levando muitos a acreditarem que as intuições de excelência são aquelas que proporcionam esse contato com os nativos da língua, além de reforçar a ideia de que esses sejam os melhores modelos para promover o aprendizado. Assim, embora o nosso contexto seja o do ensino regular, esse mito circula socialmente e influencia, ainda que indiretamente, a formação de professores e aprendizes de línguas.

Outra evidência que concorre para justificar essa perspectiva pode estar na herança deixada pela influência das metodologias com base estruturalista e behaviorista do ensino de LE que traziam vídeos, áudio-gravações e outros recursos técnicos para o ensino, que expunham os aprendizes a uma vasta gama de modelos de falantes nativos (PHILIPSON, 1992). No Brasil, dois métodos que podem servir de explicação para a construção da crença do falante nativo como modelo ideal para o ensino de línguas foram os métodos direto e áudio-lingual.

O método direto, apesar de não ter uma base teórica forte na linguística e na psicologia (LARSEN-FREEMAN, 2000), nos chama a atenção por construir-se na perspectiva que o ensino de línguas deveria buscar o desenvolvimento de uma pronúncia próxima ao falante nativo. Ele foi instituído no Brasil em 1931 como marco das reformas educacionais e surgiu como uma reação ao método gramática-tradução (LEFFA, 1988; GOMES, 2016 a, 2016 b). Esse método trazia como proposta o aprendizado da “língua estrangeira por meio do seu uso ativo, principalmente a oralidade” (UPHOFF, 2008, p.10), uma vez que “o método-gramática tradução não era efetivo em preparar os alunos para usarem a língua alvo para se comunicarem” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.23). Dessa forma a gramática era aprendida indutivamente, bem como os aspectos culturais da língua-alvo, e a língua materna deveria ser evitada a todo custo (LEFFA, 1988, LARSEN-FREEMAN, 2000; UPHOFF, 2008; GOMES, 2016a, 2016b). Segundo Larsen-Freeman (2000) o método recebeu esse nome pelo fato do sentido ser transmitido diretamente na língua-alvo por meio demonstrações e recursos visuais, sem nenhum auxílio da língua materna. Assim, “o aluno deve aprender a ‘pensar na língua’” (LEFFA, 1988).

Segundo Gomes (2016b, p.1) “como a tradução não era permitida na sala de aula, o professor, em geral, nativo do idioma em questão, não precisava saber a língua mãe dos alunos, o que possibilitava turmas com discentes de diversas nacionalidades”.

A partir da premissa de que a “língua é primeiramente falada e não escrita” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.29), apesar do trabalho com todas as habilidades poder ser feito desde o início, a comunicação oral é vista como básica nesse método (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000). Dessa forma, o “uso de diálogos situacionais” e “pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação “livre”, pronúncia)” (LEFFA, 1988, p.217). Segundo Larsen-Freeman (2000) também a pronúncia recebe atenção desde o início do curso e o professor leva o aluno à autocorreção através de perguntas que os levavam a fazer escolhas entre o que eles disseram e a forma correta. Além disso, de acordo com a autora, a correção também poderia ser feita por meio de repetição do que o aluno havia dito. O professor parava, então, antes do erro, o que sinalizava que o que viria depois estaria errado.

Gomes (2016a) nos chama a atenção para o fato de que esse foco nas práticas orais é justificado pelas teorizações que surgiram na segunda metade do século XIX sobre a fonética, os estudos de fonemas e o ensino do idioma estrangeiro pelo próprio idioma. Com base em Leão (1935), o autor afirma que nesse método o valor dado à pronúncia era enorme e deveria ser buscado para se alcançar a perfeição a fim de se assemelhar o máximo possível à de um falante nativo. Dessa forma, era papel do professor promover atividades que levassem os aprendizes a alcançarem a pronúncia ideal:

o professor deveria impor sua voz, de modo que a classe inteira pudesse ouvir claramente todas as sílabas pronunciadas por ele e desenvolvesse, assim, a educação dos ouvidos e o exercício das cordas vocais (vozeamento/desvozeamento), por conseguinte. Os docentes deveriam sempre ler as novas palavras e fazer com que os alunos repetissem antes da prática da escrita, o que faria com que a habilidade de repetição dos discentes fosse utilizada ao máximo (GOMES, 2016a, p.120).

Outro método baseado na oralidade é o áudio-lingual, também conhecido como áudio-oral. Segundo Larsen-Freeman (2000), esse método caracteriza-se inicialmente pela aplicação da linguística estruturalista em seu desenvolvimento e posteriormente pelos princípios da psicologia behaviorista que foram incorporados, a partir da visão de que aprender línguas é um processo de condicionamento. Destarte, à luz dessas teorias subjacentes, a utilização de modelos que têm como prática o condicionamento e a formação de hábitos por meio da imitação, combina-se com práticas padronizadas da metodologia áudio-lingual (PERES, 2007).

Esse método se baseia na premissa de que existe uma ordem hierárquica para o ensino de línguas: ouvir, falar ler e escrever. Dessa forma, podemos perceber uma ênfase na linguagem oral (LEFFA, 1988; LARSEN- FREEMAN, 2000; PERES, 2007). Segundo Leffa (1988), essa ordem era estabelecida a partir da justificativa de que a LE deveria ser aprendida da mesma forma que a língua materna, em que primeiramente se aprende a falar e só posteriormente a escrever. Além disso, o contato precoce com a escrita poderia prejudicar a pronúncia e “o aluno só poderia ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem automatizados” (LEFFA, 1988, p.233).

Podemos perceber que esse fato também diferencia os dois métodos aqui apresentados, uma vez que no método direto não havia uma ordem pré-estabelecida para o ensino das habilidades. O que nos chama a atenção nesta pesquisa é o fato de ambos apresentarem o foco na oralidade e buscarem o desenvolvimento de uma pronúncia primorosa nos aprendizes. Para tal, no caso do audiolinguismo, a língua era apresentada por meio de diálogos que, de acordo com Leffa (1988), seriam ideais por representarem as línguas vivas. Ainda segundo o autor, na maioria das vezes, as aulas aconteciam em laboratórios de línguas “pela possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos, possibilitando assim uma pronúncia perfeita” (LEFFA, 1988, p.233), o que o tornou um importante recurso audiovisual.

Assim, Leffa (1988), Paiva (2005 c) e Peres (2007) corroboram a ideia de que havia nesse método o desejo de lapidar nos aprendizes a capacidade de se comunicar como falantes nativos da língua que estavam aprendendo, por meio da exposição a diálogos entre pessoas nascidas em países em que se falava aquele idioma como primeira língua. Assim, a língua era vista como um hábito condicionado e esses diálogos eram praticados por meio do processo mecânico de estímulo e resposta (LEFFA, 1988). Esse processo acontecia com o emprego de atividades conhecidas como *drills* (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000; PERES, 2007), através da repetição e imitação até que fosse alcançado o automatismo nas respostas. Todas as atividades tinham o propósito de promover o aprendizado do idioma sem erros, os quais deveriam ser evitados a todo custo (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000).

Além disso, de acordo com Peres (2007, p.31), o professor exerce um papel dominante em relação ao aluno, tendo função central e ativa no processo:

É ele quem direciona o ensinamento da língua alvo, monitora e corrige o desempenho dos aprendizes. Ele tem que saber motivar os alunos através da variação dos exercícios e tarefas e saber escolher situações para a prática da prática que pretende treinar com os alunos. Tudo gira em torno do professor e do aluno. O fracasso da aprendizagem só ocorre se houver uma aplicação inadequada do método.

No entanto, por meio do surgimento de novas teorias, os papéis de professores e alunos passaram a ser vistos de formas diferentes, bem como a visão sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, conforme dissemos anteriormente. Assim, prima-se pelo desenvolvimento comunicativo como um todo sem a divisão hierarquizada da língua em habilidades. Compreende-se a língua como forma de se produzir e compreender significados através do uso comunicativo, dando aos alunos a oportunidade de criarem e negociarem sentidos livremente, sem que o processo de ensino e aprendizado gire em torno da imitação e da repetição.

Além do mais, a língua não é mais considerada como pertencente a uma ou outra nação, tornando-se relevante a consideração das diferentes variações linguísticas que o inglês foi desenvolvendo por meio de sua internacionalização (CRYSTAL, 1997; LLURDA 2004). Dessa forma, a língua deve ser ensinada para que os alunos consigam se comunicar de maneira a serem compreendidos por seus interlocutores, sem a preocupação em se passar por um falante nativo ou tentar mascarar os sotaques presentes na LE. Agora, o sotaque passa a ser uma marca identitária capaz de revelar a origem do falante, sem que isso interfira nos propósitos comunicativos.

Contudo, mesmo com o passar de tantos anos e as diversas pesquisas que trouxeram novas perspectivas sobre o conceito de língua e dos processos de ensino e aprendizagem/aquisição, ainda é possível ouvir nos discursos de professores e aprendizes a preocupação com erros e desvios de linguagem que não se adequem à língua do falante nativo. Dessa forma, além das propagandas que usam a imagem do professor nativo como forma de anunciar cursos de idiomas, influenciando a construção da própria imagem desses agentes, compreendemos que os métodos aqui apresentados, os quais traziam o falante nativo como modelo ideal para a aprendizagem de LE, também agem implicitamente na identidade, afetividade e crenças de professores e alunos.

Assim, compreendemos que é importante sensibilizar os professores a perceberem as vantagens de ser não-nativo em situações de ensino e aprendizagem de LE, desconstruindo esse complexo de inferioridade (MEDGYES, 1994) criado por meio da falácia do professor nativo (COOK, 1999; DAVIES, 2003; RAJAGOPALAN, 2005; CANAGAJARA, 2009; FIGUEIREDO, 2011).

Segundo Medgyes (1994) as vantagens do professor não-nativo são, resumidamente:

- ✓ poderem ser ótimos modelos de aprendizagem de línguas, uma vez que esses professores na maioria dos casos foram aprendizes bem-sucedidos;
- ✓ ensinarem estratégias de aprendizagem, por terem-nas desenvolvido conscientemente e saberem quais podem funcionar ou não;
- ✓ oferecerem mais informações sobre a LE por terem-nas desenvolvido conscientemente e saberem quais podem funcionar ou não;
- ✓ conseguirem antecipar e prevenir possíveis problemas durante a aprendizagem; e
- ✓ serem mais sensíveis às necessidades dos alunos por conhecerem profundamente seus contextos.

Dentre as vantagens apresentadas por Medgyes (1994) destacamos a facilidade em antecipação e prevenção que está relacionada ao fenômeno de interlíngua, na qual a língua que está sendo adquirida ainda “está por se fazer” (RAJAGOPALAN, 2005), ou seja, ainda está carregada de traços e influências da língua materna e que vão desaparecendo ao longo do processo de aquisição. O autor explica que o professor não-nativo, nesse caso, tem uma posição de vantagem por ter passado pela experiência de interlíngua (p.295).

Essa experiência contribui para a construção dos significados na nova língua, uma vez que o papel principal do professor é auxiliar o aprendente a adquirir a língua e a compreendê-la o máximo possível, podendo interagir em diversos contextos reais de comunicação. Para que isso aconteça de maneira efetiva em nossas escolas e não só nos cursos de idiomas, é importante evidenciar e sensibilizar as instituições de ensino superior e os “agentes da formação” (professor formador, professor em formação e terceiros) (ALMEIDA FILHO, 2016a) para a necessidade da formação desses professores não-nativos para o uso profissional da língua-alvo.

Graddol (2009), em matéria publicada em jornal brasileiro afirma que “o ideal é que o docente fale a mesma língua do aluno” e destaca que “a vantagem

desse profissional está na capacidade de interpretar significados no idioma do próprio estudante.”

Isso posto, o desafio de formar um professor não-nativo para o uso profissional da língua passa pelo caminho da desmitificação da imagem do falante nativo, da sensibilização da importância de se investir no processo de aprendizagem/aquisição da língua-alvo e o de efetivá-lo por meio de criação de ambientes de comunicação que proporcionem amostras da língua em uso, o que está relacionado a questões afetivas, conforme vimos acima. Vislumbramos com Xavier (1999) que é possível aprender LE na escola regular e acrescentamos, nas universidades. Promover a aprendizagem/aquisição da língua-alvo é imprescindível no meio acadêmico, mas deve acontecer em meio à reflexão aliada à teoria para o desenvolvimento, já na formação inicial, do sentido de ser professor de LE, trazendo para esse contexto o que lhe é específico.

## **2.5 Ensino de Línguas para Fins Específicos**

Almeida Filho (2016b, p.9) considera que o ensino profissional “praticado quando há a intenção de propiciar/facilitar a aquisição de outra língua compõe um processo com características próprias”. Nesse sentido, busca-se a criação de ambientes de aquisição de línguas por meio de interação entre professor e alunos, entre esses e seus pares, além do uso de materiais que proporcionem insumos (amostras da língua) reais ou que representem o uso real da língua em comunicação. O ensino profissional “engloba de um lado a gestão das aulas e do processo como um todo e do outro a capacidade de produzir comunicação na língua a ser ensinada e aprendida” (ALMEIDA FILHO, 2016b, p.9).

Essa produção de comunicação, em sala, é muito mais do que apenas a análise de estruturas gramaticais ou memorização de vocabulário.

Aprender a usar a língua em uma comunicação é diferente, portanto do aprender consciente e declarativamente, as formas acumulantes de uma nova língua e ir praticando amostras de uso controlado dela (ALMEIDA FILHO, 2016b, p.9).

Ensinar e adquirir uma nova língua possuem características diferentes, bem como a formação dos agentes (professores, alunos, terceiros) devido aos seus objetivos e “cada um dos três focos pressupõe conhecimentos, ações e posturas específicas e apropriadas” (ALMEIDA FILHO, 2016b, p.9).

Considerar os objetivos e especificidades pertinentes aos contextos comunicativos particulares é o papel da área de ensino de línguas, o que se acentua quando se trata de fins específicos (ELFE). Segundo Hutchinson e Waters (1987), tal como em qualquer forma de ensino de línguas, ELFE preza principalmente pelo aprendizado, contudo a principal preocupação está em como as pessoas aprendem e não com o que aprendem, por ser mais centrado no aluno.

Para eles, a pergunta norteadora de cursos ELFE seria: Por que esses alunos precisam aprender inglês? (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.53). Os autores ressaltam que ela deveria ser feita também em curso de línguas para fins gerais, uma vez que conhecer as necessidades dos alunos, independente do fim, se geral ou específico, contribui de maneira significativa para a elaboração do projeto do curso de acordo com o contexto em que está inserido, podendo ser de grande importância na manutenção da motivação do aprendiz durante o processo de aquisição de língua. Para o discente é relevante conseguir usar o conteúdo estudado em situações reais, o que pode garantir o retorno necessário para que ele prossiga o aprendizado, caso contrário, adquirir uma língua estrangeira pode se tornar um trabalho penoso e sem resultados. (HUTCHINSON e WATERS, 1987). Basturkmen (2010) reforça essa ideia ao afirmar que ambos (ensino para fins gerais ou específicos), têm o objetivo de desenvolver a competência comunicativa nos aprendizes.

Dessa forma, compreendemos que em todo processo de ensino de línguas existem necessidades específicas, porém em ELFE a consciência sobre essas necessidades é mais evidente (HUTCHINSON e WATERS, 1987; BASTURKMEN, 2010; RAHMAN, 2015). Além disso, nesse caso, o foco do processo está centrado no contexto e não apenas no ensino de gramática e estruturas da língua (RAHMAN, 2015). Segundo Rahman (2015), o ponto crucial desse tipo de ensino, está no fato de que a língua não é ensinada separadamente do mundo real dos aprendizes (ou de seus interesses); ele está integrado a um assunto importante para o aluno.

Hutchinson e Waters (1987, p.55) consideram “necessidades-alvo” como termo guarda-chuva que carrega um número importante de distinções. De acordo com os autores, é importante observar a situação-alvo para se obter informações sobre as necessidades, lacunas e interesses. Dessa forma compreendemos que “necessidades” se refere às características específicas de cada situação, o que é preciso para se comunicar efetivamente em cada contexto. O termo “lacunas” corresponde ao confronto entre as necessidades do aluno, o conhecimento que este já tem da língua estudada e o que ele ainda precisa para alcançar a proficiência-alvo. Por fim, “interesses” se refere ao que aprendiz quer, ou seja, quais os objetivos e as habilidades que ele quer desenvolver dentro do seu contexto (HUTCHINSON e WATERS, 1987). Para esta pesquisa adotamos o termo objetivos de aprendizagem segundo Guimarães (2015), por abarcar as definições de necessidade e interesses apresentadas por Hutchinson e Waters (1987).

Com base em Cook (2002), Basturkmen (2010) traz outro fator de diferenciação entre ELFE e ensino de línguas para fins gerais, que está na consideração de objetivos internos e externos ao processo. Objetivos externos são compreendidos como aqueles relacionados a situações de uso real fora da sala de aula. Objetivos internos estão relacionados com os propósitos da sala de aula. Segundo a autora, ELFE é reconhecido por sua preocupação com os objetivos externos. Nesses cursos, os alunos são vistos como aprendizes de línguas engajados na busca por alcançar propósitos acadêmicos ou profissionais, os quais usam a LE como forma de alcançar esses propósitos. Para Basturkmen (2010), os objetivos externos sugerem que o aprendizado de línguas pode ocorrer através de objetivos não-linguísticos, o que nos leva a entender que eles se tratam do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa desses alunos. Segundo a autora, em cursos para fins gerais, normalmente os objetivos linguísticos estão relacionados ao aprendizado de vocabulário e estruturas gramaticais que podem ser aplicadas em situações mais gerais.

Os objetivos externos, segundo a autora, sugerem uma visão instrumental do aprendizado cuja finalidade é não-linguística, diferente do ensino para fins gerais que apresenta objetivos linguísticos, via de regra, como por exemplo, o aprendizado de vocabulário e de estruturas gramaticais (p.8).

Assim como Hutchinson e Waters (1987), para Basturkmen (2010) os objetivos reais de uso da língua são considerados. Dessa forma, para a autora o professor deve proporcionar insumos que estejam relacionados aos objetivos linguísticos da situação-alvo. Ademais, em ELFE há a preocupação com “quando”, “onde” e “porque” (BASTURKMEN, 2010) os alunos precisam da língua tanto na aprendizagem quanto em contextos profissionais, o que irá influenciar na tomada de decisões do professor sobre o que ensinar e como deverá ensinar. A autora reforça a afirmação de Hutchinson e Waters (1987) de que apesar de ELFE focar mais no uso contextual da língua que o ensino para fins gerais, isso não quer dizer que o segundo não se preocupe com os objetivos de aprendizagem ou que foque apenas na competência linguística. Para ela, o que diferencia esses tipos de ensino é o grau de preocupação com as demandas contextuais.

Dessa forma, o ELFE pode ser de grande valia para o professor formador que atua em cursos de Letras, por considerar os objetivos (necessidades e interesses) e o que é específico desse contexto pré-profissional, ao proporcionar condições favoráveis de aquisição a esse professor em formação, uma vez que “sua natureza é definida a partir de objetivos e do contexto de ensino” (GUIMARÃES, 2015, p.49).

Segundo Almeida Filho (2016b, p.5-6),

ELFE é o modo de ensinar línguas (um tipo de planejamento de curso com um método consoante) que se explica com conceitos do que é língua, ensinar e aprender uma nova língua com recortes e especificações de ação (um material apropriado) desse/nesse idioma que necessidades e condições impõem.

Para esse autor, os professores de línguas são diferentes dos outros professores, que têm a possibilidade de ensinar os conteúdos em língua materna. No nosso caso, a escolha dos conteúdos é fundamental para que se tenha um adequado nível de desempenho no processo de aprendizagem/aquisição.

Rajagopalan (2005) afirma que devemos proporcionar o sentimento de empoderamento nesses professores, e um primeiro passo, como já foi citado neste trabalho, é a desconstrução da figura mítica do falante nativo. Almeida

Filho (2016b) considera que para se aumentar a chance de sucesso na manutenção ou crescimento da competência comunicativa desses professores deve-se começar com a sensibilização de quem faz a formação. O professor formador

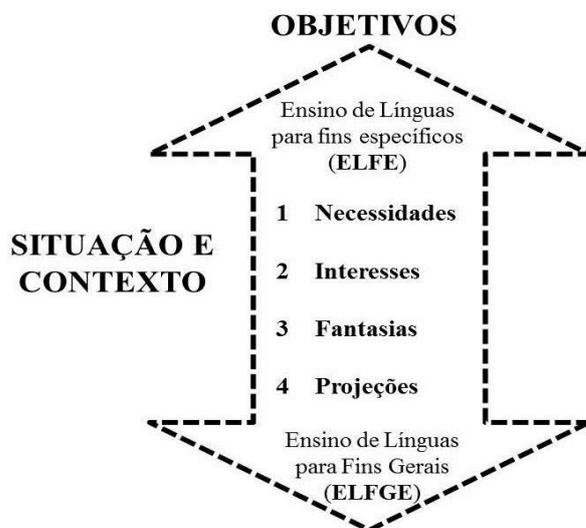
precisa pensar muito em como apoiar uma competência comunicativa confiante nos professores e encontrar meios de driblar o apagamento da língua alvo com o tempo num contexto não nativo em que a língua não está em circulação ao redor dos mestres e seus alunos (ALMEIDA FILHO, 2016b, p.3).

Por conseguinte, focar no que é específico na sala de aula, considerar as necessidades de comunicação nesse contexto, os interesses desses docentes em formação, além das lacunas entre o que já sabem para ensinar e o que ainda falta para desenvolverem essa capacidade, são elementos ELFE que podem facilitar o trabalho do formador que decide seguir por esse caminho diferenciado rumo ao desenvolvimento da competência profissional desses futuros professores. Portanto, por meio desse “tipo de ensino” (GUIMARÃES, 2015, p.49), o planejamento das aulas, a sua execução e a avaliação serão guiados pelo levantamento e reconhecimento dessas necessidades, interesses e lacunas (HUTCHINSON e WATERS, 1987) objetivando o ensino da língua para seu uso específico em contextos de ensino e aprendizagem, o que pode se constituir como os primeiros passos rumo a um ensino de qualidade, que atenda à demanda contemporânea.

Com base em pesquisadores estrangeiros e nacionais (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; ROBINSON, 1991; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; RAMOS, 2005), Guimarães e Barçante (2014) ratificam a definição do que vem a ser ELFE e suas características essenciais. Além de citar a centralidade no aluno e a preocupação do levantamento de necessidades como ponto de partida num curso ELFE, as autoras, com base no modelo da Operação Global de Ensino (OGEL) (ALMEIDA FILHO, 1993) analisam que “as materialidades (planejamento, materiais didáticos, experiências de vivenciar a língua-alvo e avaliação) devem ser baseadas nos objetivos (necessidades, interesses, fantasias e projeções) dos alunos” (GUIMARÃES, BARÇANTE e SILVA, 2014, p.65).

Outro ponto importante de se destacar nesse artigo é a afirmação das autoras que “quando os objetivos são bem definidos e bem marcados, quer dizer, passando do nível 4 (projeções) e 3 (fantasias) e englobando mais fortemente o nível 2 (interesses) e 1 (necessidades), podemos definir o curso como o ELFE” (GUIMARÃES, BARÇANTE e SILVA, 2014, p.65). Essa afirmação está de acordo com a ideia de Basturkmen (2010) sobre a diferença entre cursos ELFE e para fins gerais estar no grau de objetividade apresentado por eles.

Figura 2: Ensino de línguas para fins específicos x Ensino de línguas para fins gerais



Fonte: Guimarães (2015, p.49).

Assim, fica evidente o papel dos objetivos (necessidades e interesses) nesse tipo de ensino, uma vez que eles servirão de orientação para as tomadas de decisões por parte do professor em relação ao curso.

Também deve-se considerar o que aprendiz deseja, quais habilidades e conteúdos ele almeja desenvolver dentro do seu contexto. Dessa forma, para que os alunos possam desempenhar com aptidão as tarefas específicas de suas áreas, os objetivos do curso, se bem planejados e definidos, contribuem para o sucesso do processo de aprendizagem da língua. Além disso, a escolha dos temas e conteúdos para o curso é baseada na área de atuação do estudante, portanto, os aspectos da língua estudados acabam se relacionando com esses contextos (HUTCHINSON e WATERS, 1987; RAMOS, 2005).

Encontramos na literatura sobre o ELFE, o uso do termo instrumental para se referir a esse tipo de ensino. Isso se explica na origem de ELFE no Brasil, com a implementação do Projeto<sup>11</sup> desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, entre as décadas de 70 e 80, no qual levantaram-se as necessidades dos estudantes daquela época, inicialmente na área de ensino e aprendizagem de francês e posteriormente de inglês. O levantamento foi realizado junto a estudantes de 26 universidades e foi constatada a necessidade de se trabalhar a leitura com esses alunos (RAMOS, 2008, 2016). Além de possibilitar condições para a dinamização do ensino de leitura para os alunos, o Projeto contribuiu para o desenvolvimento de uma metodologia a fim de agilizar esse processo de ensino e também proporcionou a capacitação de professores a elaborar seus próprios materiais (RAMOS, 2005). A grande questão é que acabou-se criando a ideia de que o ELFE ou instrumental, como era denominado em sua origem no Brasil, considera apenas uma habilidade em detrimento de outras, e o ensino de leitura passou a permear também os livros didáticos de Língua Inglesa até hoje em nosso país. Numa busca em ementas dos cursos de inglês nas instituições de ensino técnico e tecnológico, pode-se verificar que esse mito (RAMOS, 2005) ainda permanece.

Segundo Ramos (2005), a derrubada de mitos tem sido um dos grandes desafios de professores e pesquisadores. O mito de que inglês instrumental é sinônimo de ensino de leitura teve repercussões como ser um ensino *monoskill* (RAMOS, 2005, p.116). Além disso, é corrente pensar que ELFE/Instrumental lida apenas com o inglês técnico, uma vez que os cursos são criados de acordo com os conteúdos das áreas de especialidades às quais são voltados, não se usa dicionário para que o aluno possa explorar outros conhecimentos e recursos, não se ensina gramática e que os comandos dados pelo professor devem ser em português. Outro ponto relevante dentre esses mitos, de acordo com Ramos (2005, p.117), é “que só dá para ensinar inglês depois que o aluno domina o inglês básico”, ao que a autora questiona o que seria o básico nesses cursos.

Assim como Ramos (2005) reflete sobre os mitos acerca de cursos instrumentais, Augusto-Navarro (2008, p.123-124) nos mostra uma lista de

---

<sup>11</sup>Mais informações sobre esse Projeto podem ser acessadas em <http://www.pucsp.br/lael/cepril/cepril-info.php>.

“ideias errôneas e bastante difundidas” sobre o ensino de inglês para propósitos específicos, que precisam ser revistas com urgência:

1.O ensino instrumental de LE é ensino de leitura; 2. Cursos instrumentais de línguas devem ser dados em língua materna; 3.A análise de necessidades deve ser feita e somente antes do início de cursos instrumentais; 4.A análise de necessidades visa apenas a verificar a proficiência do aluno na habilidade que ele precisa desenvolver; 5. Cursos de LE para propósitos específicos devem trabalhar sempre exclusivamente uma das quatro habilidades (*reading, writing, listening e speaking*); 6. A necessidade que o aprendiz tem de uso acadêmico o profissional da língua alvo já é o suficiente para garantir sua motivação.

Contudo, compreendemos que o contexto atual de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras clama por transformações urgentes no que tange esses mitos e visões correntes, desconstruindo-os a fim de dar espaço às novas demandas que estão surgindo. Na contemporaneidade, é exigido do aprendiz falar, ouvir, ler e escrever para responder às expectativas de um mercado de trabalho que nasce e se expande com a era tecnológica (DELLA ROSA, 2013).

Concomitante a esse tipo de ensino, temos, no Brasil, o surgimento das primeiras ideias do movimento comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2001). Como Guimarães, Barçante e Silva (2014, p.65) nos lembram em seu artigo foi, também, na década de 70 que por meio da “insatisfação quanto aos resultados obtidos com o uso de padrões estruturalistas no ensino de línguas” surgiu o movimento comunicativo e também novas nomenclaturas e conceitos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas Um exemplo são termos relacionados ao uso e interação com a finalidade de comunicação que inundam o vocabulário dos atores do âmbito do ensino de línguas: funções comunicativas, temas, tópicos, tarefas, projetos, cenários, necessidades dos alunos, interação, especificação de objetivos (GUIMARÃES, BARÇANTE e SILVA, 2014, p.65).

Podemos depreender desse texto que essa insatisfação vem da dificuldade de se aplicar moldes pré-fabricados de ensino que muitas vezes não se encaixam em todos os contextos e não são aplicáveis a todos os aprendizes,

não correspondendo aos seus objetivos. Concordamos com Guimarães (2015, p.56), que ao analisarmos os objetivos, estamos

levantando as necessidades dos alunos em relação ao que acreditam que precisam saber para atuar em sua área em LE e seus interesses (mais subjetivos), o que gostariam de aprender, de estudar, de saber, não necessariamente o que precisam saber.

A era da industrialização trouxe para a sociedade a produção em grande escala, onde eram criados moldes para a produção em massa de todo tipo de bem de consumo para a sociedade. As roupas, carros, casas, equipamentos eletrônicos e muitos outros itens do dia a dia da população seguem um modelo padrão, fixo com tamanhos e formas pré-estabelecidas para aumentar a rapidez e efetividade da produção. Isso acabou sendo transferido para as relações humanas, em que se buscam padrões de relacionamentos, modelos ideais de comportamento.

É possível perceber essa idealização em vários campos da sociedade e a área de ensino e aprendizagem de línguas não poderia ficar fora disso. Em diversos períodos da história podemos notar a busca incessante de se criar métodos de ensino que prometem treinar os aprendizes com fórmulas milagrosas, garantindo eficácia e sucesso imediato nesse processo. Bem-intencionados, os autores dessas metodologias compartilharam o desejo de dinamizar o ensino de línguas, facilitando o trabalho dos professores e proporcionando ambientes propícios para a aprendizagem da língua em sala de aula. Com o passar do tempo e com o surgimento de novas teorias e discussões acerca do assunto, começou-se a questionar a eficácia de certos métodos em determinados contextos (PRABHU, 1990).

A experimentação em diferentes situações vem mostrando aos pesquisadores a importância de se analisar com precaução os diferentes contextos sociais e seus atores a fim de se tomarem decisões mais precisas sobre a melhor forma de agir em cada situação.

A proposta ELFE vem como meio de amenizar esses conflitos de interesses, considerando as diferentes realidades, uma vez que, reflete “uma concepção de língua(gem), a especificação de objetivos e as necessidades dos

alunos” o que “nos leva a pensar no que é específico no processo de ensino e aprendizagem” (GUIMARÃES, BARÇANTE e SILVA, 2014, p.65). Tal declaração está em consonância com a afirmação de Prabhu (1990) sobre a relação entre fatores contextuais e decisões metodológicas, uma vez que essas serão orientadas pelas variáveis do contexto de ensino por meio da análise das necessidades e objetivos de aprendizagem do mesmo. Dessa forma, acreditamos que essa proposta abre de maneira flexível amplas oportunidades de adequação às demandas de cada situação educacional.

Durante leituras sobre o ELFE é possível perceber um consenso e ao mesmo tempo uma preocupação por parte dos pesquisadores, que veem no levantamento das necessidades e interesses do aluno a base para a construção de cursos bem-sucedidos. Dessa forma, ao tratar sobre esse tema, Augusto-Navarro (2008) também faz reflexões acerca desse universo, trazendo considerações pertinentes e enriquecedoras para aqueles que buscam entender a fundo esse tipo de ensino, afirmando que a análise de necessidades não tem recebido a devida atenção, que deveria ser continuamente feita ao longo dos cursos. A autora reforça a importância de se considerarem todas as habilidades, não somente a leitura, relegando as outras às margens da aprendizagem. Para Augusto-Navarro (2008), não se pode negar que ainda existam contextos de aprendizagem em que a leitura é priorizada por ser essencial para determinada área, mas “o pesquisador brasileiro na contemporaneidade precisa e almeja muito mais do que estratégias de leitura e se interessa por cursos com foco mais central em uma das habilidades, mas que não negligencie as demais” (AUGUSTO-NAVARRO, 2008, p.119). Dessa forma, Della Rosa (2013) considera que não basta reconhecer a crescente demanda de se produzir e compreender por meio de uma língua, mas também é fundamental que os professores formadores estejam preparados para lidar com ela.

Por vivermos em um ambiente altamente tecnológico, as interações se dão das mais diversas formas, que vão desde ler um *e-mail*, assistir a vídeos em outras línguas, conversar através de *sites* de relacionamento com pessoas de diferentes partes do mundo até a publicação de trabalhos para que outros países tenham acesso às produções brasileiras.

Portanto, focar em uma habilidade em detrimento das outras pode tanto atrapalhar a expansão do conhecimento quanto a divulgação de inovação e a troca de experiências dos aprendizes com outras culturas.

Mas como analisar os objetivos de curso do tipo ELFE? Para Rahman (2015) esse é o momento chave nesse tipo de ensino. Ela deve acontecer antes do início de um curso com a aplicação por meio de questionários, entrevistas, observações, levantamento de dados, consultas informais com os responsáveis, alunos e outros (HUTCHINSON e WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998) para verificar o nível de conhecimento dos aprendizes na língua a ser estudada. A fim de que a investigação seja mais eficiente, é interessante que o exame das necessidades aconteça de maneira processual, observando todo o ambiente e os contextos de uso da língua-alvo na vida profissional e/ou acadêmica dos alunos (AUGUSTO-NAVARRO, 2008). Essa observação contínua pode contribuir para que se façam correções e adaptações necessárias, colaborando com eficácia do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Dessa forma, ela é vista como uma atividade complexa que compreende a análise das necessidades da situação-alvo e as necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo necessário haver um equilíbrio entre elas.

Hutchinson e Waters (1987, p.59) consideram que para fazermos a análise da situação-alvo é importante levar em conta as seguintes perguntas:

- ✓ Porque a língua é necessária?
- ✓ Como ela será usada?
- ✓ De quais áreas serão os conteúdos?
- ✓ Com quem os alunos usarão a língua?
- ✓ Onde a língua será usada?
- ✓ Quando a língua será usada?

Nesta pesquisa, nos baseamos em Almeida Filho (2016 a) como ponto de partida para a obtenção de informação sobre o contexto de uso da língua para a escolha de atividades/temas que pudessem contribuir para a formação de professores em pré-serviço através da perspectiva ELFE. Porém, concordamos com Hutchinson e Waters (1987) que só a análise da situação-alvo não basta

para a efetividade desse tipo de curso, uma vez que fazer o levantamento dessas necessidades sem levar em consideração o aprendiz como participante ativo do processo e o que ele quer aprender e quais são os seus objetivos pode acabar desmotivando-o.

Para esses autores, normalmente há um conflito de interesses e uma divergência entre o que os alunos querem estudar e o que a escola imagina ser essencial para a construção do aprendizado em língua estrangeira. É importante levar em consideração as necessidades e os desejos dos aprendizes, combinando-os durante a construção do curso. Assim, nesta pesquisa, além da aplicação de um questionário para levantarmos os objetivos dos participantes no início da pesquisa, a análise de necessidades também aconteceu no decorrer do nosso trabalho a fim de afinarmos os objetivos da situação-alvo com os dos alunos. Consideramos a análise de necessidades de aprendizagem (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p.61) como o caminho percorrido no processo aprendizagem/aquisição de LE e por isso buscamos estratégias para motivar os participantes durante esse percurso, de acordo com o seu contexto de aprendizagem.

Por ser uma área que vem tomando força ao passar dos anos, os trabalhos aqui apresentados e tantos outros têm servido como motor eficaz para a sua difusão, contribuindo para que mais pesquisadores se interessem por esse campo do ensino de línguas, possibilitando o diálogo do mesmo com outros de grande relevância na Linguística Aplicada. Além disso, Guimarães, Barçante e Silva (2014) apresentam como forma de fomentar as investigações sobre essa área e ampliar as possibilidades de discussão, o mapeamento da necessidade de uso da LE nesses contextos, uma vez que esse

é um possível caminho para se entender melhor algumas questões do ELFE, sem perder de vista a perspectiva educativa do processo de ensinar línguas, no diálogo franco entre a instituição formadora e a situação-alvo (GUIMARÃES, BARÇANTE e SILVA, 2014, p.70).

Felizmente, há um crescente número de pesquisas que visam a formação de professores para atuarem em contextos técnicos e tecnológicos, o que reforça a ideia de que essa área está recebendo uma atenção especial por parte dos pesquisadores. Podemos perceber que há uma tomada de consciência para a

necessidade de formação específica de professores de línguas desde a graduação, por exemplo, Vian Jr (2015), Monteiro (2015) Fischer *et al* (2015), Cristóvão e Beato-Canato (2016) até a formação continuada (BEDIN, 2017), para atender às necessidades específicas de ensino que vem surgindo.

Ressaltamos a importância de pesquisas<sup>12</sup> que abordem o ELFE não só em contextos técnicos e tecnológicos e concordamos com Almeida Filho (2016) que o planejamento de cursos, bem como a produção de materiais do tipo ELFE na formação inicial de professores de LE pode ser uma excelente maneira de apoiá-los no processo de aprendizagem dessa língua para ensiná-la profissionalmente. Vian Jr (2015) nos chama a atenção para o fato de que geralmente se observa, em alguns currículos dos cursos de Letras, a oferta de disciplinas de inglês para fins específicos para diversos cursos, “mas não para o próprio curso de Letras e nem para a formação de professores para essa modalidade de ensino” (p.203).

Consideramos a urgência da conscientização de professores formadores para a necessidade de se voltar o olhar para as especificidades dos contextos de ensino em cursos de Letras, para formação de professores direcionando uma maior preocupação “com uma teoria de linguagem que embase a prática do professor e otimize a educação linguística” para que esses professores “possam ver além da gramática e compreender a linguagem como manifestações linguísticas resultante de ações em contextos específicos” (VIAN JR, 2015, p. 204).

Como exemplo dessa preocupação temos a pesquisa de Carvalho (2008) que fez uma análise de necessidades de aprendizagem em um curso de Letras a fim de proporcionar dados que servissem de base para a produção de materiais para a disciplina de Língua Inglesa de uma instituição de ensino superior. Além disso, o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade

---

<sup>12</sup>Guimarães, Barçante e Silva (2014) trazem ao texto alguns exemplos de trabalhos que têm servido de referência de pesquisa na área, citando contribuições de grande valor feitas por Ramos (2005), Augusto-Navarro (2008), Barçante (2014), além de congressos e revistas que têm se preocupado com o assunto. As autoras também destacam a importância do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB) na promoção de reflexões e discussão acerca de ELFE, a oferta da disciplina Ensino de Línguas em Contexto Superior Tecnológico, na modalidade primeiramente semipresencial e totalmente a distância em 2017 e também o incentivo na produção de artigos e dissertações sobre ELFE e o ensino de LE em contextos de educação técnica e tecnológica.

de Brasília tem oferecido o curso Reflexão na Ação, sob a coordenação do professor doutor José Carlos Paes de Almeida Filho. Esse curso é voltado para a formação continuada de professores do ensino público do Distrito Federal. Consideramos esse trabalho como uma oportunidade ímpar para esses professores, por abarcar conteúdos da área de teoria da Linguística Aplicada e conteúdos de língua relacionados às especificidades da tarefa de se ensinar línguas.

Emídio (2007) traz um trabalho acerca da conscientização de professores pré-serviço ao longo do primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras/Inglês para as especificidades de se aprender inglês para ensinar. Esse curso foi escolhido pela autora por apresentar conteúdos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, desde o primeiro semestre.

Segundo Emídio (2007), apesar dos professores formadores darem a mesma atenção para os conteúdos de língua e de formação, os alunos tinham a impressão de que aprendiam apenas os conteúdos de formação e não de língua, ao que a autora interpreta: “os alunos não estão acostumados a este modelo e existe a necessidade de se conscientizar esses alunos sobre essa nova proposta de formação” (p.104). Com base nessa constatação e na discussão encontrada em Basturkmen (2010), podemos inferir que, apesar de buscarmos gerar um certo grau de motivação nos aprendizes ao desenvolvermos cursos ELFE, nem sempre isso acontece pelo fato dos estudantes ainda não estarem tão focados na situação-alvo.

A autora considera que os alunos chegam à universidade com a ideia de que vão aprender inglês para fins gerais e nos chama a atenção para o fato de que “a desconstrução dessa visão trazida por eles deve acontecer não de maneira imposta, mas através da reflexão sobre as especificidades de se aprender uma língua para ensiná-la, contrastando com propósitos gerais.” (EMÍDIO, 2007, p.104). Concordamos com a autora que professores pré-serviço, “precisam tomar consciência de que estão em um papel diferente do que tinham até então em relação à língua-alvo” (EMÍDIO, 2007, p.104). Por fim, Emídio (2007, p.104) sugere para pesquisas futuras a investigação de formas de se

encontrar o almejado equilíbrio entre as competências necessárias ao professor de LE (inglês), assim como analisar maneiras de orientar o professor pré-serviço no processo de conscientização de que, ao iniciar um curso de Licenciatura (em Letras - LE), ele já não é mais simplesmente um aprendiz de línguas, mas um professor em formação.

Dessa forma, com base nos conceitos de língua(gem), de ensino e aprendizagem/aquisição de línguas, formação de professores através da prática reflexiva para o desenvolvimento dessas competências, apoiamos-nos nas definições de ELFE e do modelo OGEL para a o planejamento de atividades/temas que pudessem contribuir para esse processo de conscientização de professores de línguas para as especificidades do inglês em sua profissão e para a importância de se ensinar essa língua através do uso comunicativo no contexto não-nativo da sala de aula brasileira.

Em qualquer tipo de curso, seja ela para fins gerais ou ELFE, é papel do professor executar tarefas que são próprias da sua profissão. Segundo Almeida Filho (2012) dentre os vários requisitos para se realizar uma operação formal de aprendizagem e ensino de língua, existe a necessidade de um planejamento. Para o autor, esse processo pode ser visto como “um mapa com indicações dos lugares, dos caminhos e como viajar para um dado lugar” (ALMEIDA FILHO, 2012, p.31).

Rozenfeld e Viana (2006) consideram que, ao planejar um curso de LE, o professor encontrará diversos questionamentos e desafios, uma vez que existem inúmeros aspectos a serem considerados. “Estes podem ser de natureza sociocultural, institucional, metodológica, pessoal do aluno, pessoal do professor e (de grande importância ainda), quanto à natureza da linguagem” (ROZENFELD e VIANA, 2006, p.1).

Segundo o Glossa (2017) o planejamento de um curso de línguas é a etapa inicial das materialidades do ensino de línguas que compreende o levantamento dos objetivos, reconhecimento dos direitos e deveres dos alunos, processo de vivências e momentos de reflexão formadora.

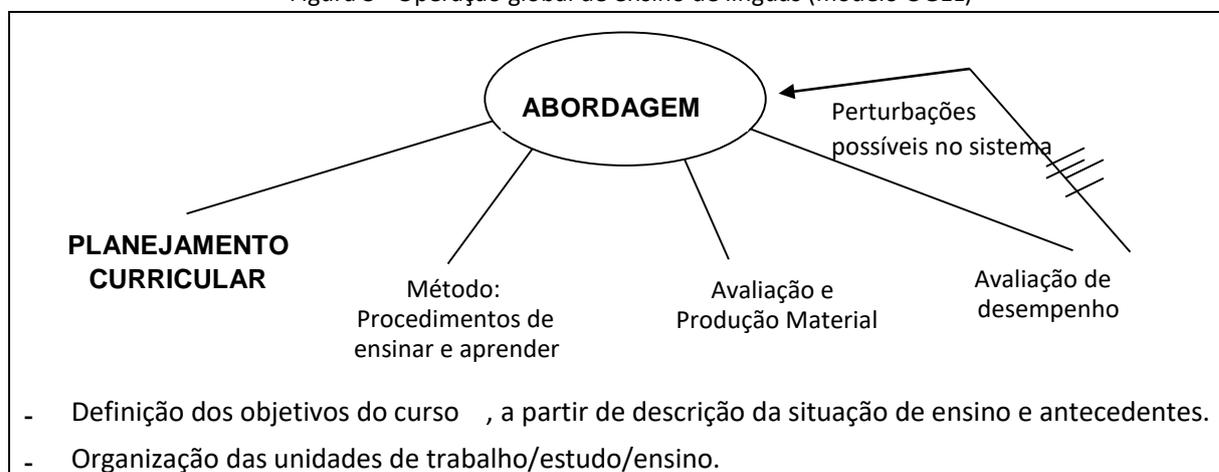
Como vimos anteriormente, o que compreendemos sobre língua(gem), sobre como se dão os processos de ensinar e aprender línguas, ou seja, a abordagem do professor de línguas, exerce uma forte influência nas quatro

dimensões do processo de ensinar. De acordo com Almeida Filho (1993, 2012, 2013), as quatro materialidades da Operação Global de Ensino de Línguas são:

1. O planejamento de um curso;
2. A produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
3. As experiências na, com e sobre a língua alvo realizadas com os alunos principalmente dentro, mas também fora da sala de aula;
4. A avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto avaliação do professor e a avaliação externa do trabalho do professor).

Segundo o autor, todas as decisões e ações tomadas pelo professor durante a construção do planejamento e ao longo das aulas serão determinadas pela sua abordagem de ensinar e além disso, todas essas dimensões estão “intrinsecamente relacionadas umas com as outras de modo que as alterações operadas numa delas podem acarretar câmbios nas outras” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.29). Apresentamos a seguir a representação gráfica da OGEL:

Figura 3 - Operação global de ensino de línguas (modelo OGEL)



Fonte: ALMEIDA FILHO (2012)

Ao analisarmos a representação gráfica acima é possível perceber que todo processo de planejamento passa pela definição dos objetivos dos cursos, para que eles possam orientar as escolhas feitas pelo professor nas quatro materialidades. Assim, quanto mais definidos forem os objetivos, mais contornos de ELFE esse curso apresenta (BASTURKMEN, 2010; GUIMARÃES, 2015). Como citamos anteriormente, esses objetivos serão definidos pelo contexto de

aprendizagem, das necessidades e interesses dos alunos e também da situação-alvo em que essa língua será usada, através de um criterioso levantamento. Em Almeida Filho (2012) podemos encontrar um roteiro para a definição dos objetivos, conforme a figura a seguir:

Figura 4- Roteiro para a elaboração de um planejamento de curso de línguas



Fonte: Almeida Filho (2012)

Assim, ao elaborarmos um planejamento de um curso de Língua Inglesa para a formação de professores dessa LE em situação pré-serviço, com contornos ELFE, buscamos definir as unidades do curso a partir de temas que estivessem relacionados ao componente de formação (em Língua Inglesa) para que eles pudessem aprender/adquirir a língua através do estudo de conceitos teóricos da Linguística Aplicada, os processos ensinar e aprender línguas, entre outros. Baseamo-nos nas experiências de aprendizagem de línguas que trouxeram para o curso de Letras (competência implícita) a fim de construirmos as interações por meio da reflexão, fundamentada em teoria. Para o componente de língua, elegemos a língua usada em sala de aula, principalmente em atividades voltadas para a oralidade, através da familiarização com situações da prática, de acordo com as demandas contextuais que nos foram sendo apresentadas.

Com base em Skehan (1999), Barbirato e Cassoli (2013, p.17) consideram os planejamentos temáticos baseados em tarefas comunicativas como detentores de grande potencial comunicativo, uma vez que possuem “características que se enquadram nos objetivos do ensino comunicativo de línguas” por visarem o ensino “com foco no significado e na interação propositada” (p.17).

O ensino de línguas por temas ou conteúdos é aquele que proporciona oportunidades ao aprendiz de aprender/adquirir a língua através de conteúdos significativos, ao invés de se concentrar nas estruturas linguísticas (BARBIRATO e CASSOLI, 2013). Segundo as autoras, esse ensino traz a integração de “tópicos ou tarefas de conteúdo(s) de outra(s) disciplina(s), ou temas atuais, polêmicos, de interesse do aluno ou para ele relevantes” (p.17).

Nunan (1989) afirma que o ensino de línguas por meio de tópicos/contéúdos já vem sendo trabalhado há muito tempo em cursos ELFE, uma vez que eles têm como ponto de partida tópicos ou conteúdos de outras áreas do conhecimento. Da mesma forma, Hutchinson e Waters (1987), ao tratarem das escolhas de materiais em ELFE, afirmam que elas podem se basear em diversos elementos (insumo, foco no conteúdo, foco na língua e tarefas), entre os quais destacamos o foco no conteúdo por entendermos que esse propicia maiores oportunidades para “gerar comunicação significativa em sala de aula” (p.109).

Segundo Xavier (1999), apesar do planejamento cuidadoso por parte do professor, o ensino com base no planejamento de temas e tarefas, pode haver a necessidade de se fazer ajustes e mudanças ao longo do processo, de acordo com os objetivos dos estudantes e das dificuldades/problemas encontrados por eles. Mais uma vez, podemos observar que esse tipo de planejamento se adequa bem ao tipo de ensino que adotamos nesta pesquisa.

Encontramos na literatura possibilidades de promovermos a formação de professores de LE através de conteúdos da área específica do ensino de línguas, por meio da apresentação de materiais autênticos e significativos na própria língua-alvo.

Além disso, segundo Barbirato e Cassoli (2013), para que ocorra a viabilização do ensino por meio de conteúdos, há a necessidade da problematização, que corresponde às tarefas, “pois estas são atividades que

apresentam problemas que requerem discussão, negociação e trabalho convergente de um grupo” (p. 19). Para Almeida Filho (2012, p.76), esse tipo de atividade tem como objetivo capacitar os alunos “a usar intensa e propositadamente a nova língua que a medida que vão sendo envolvidos por dados, argumentos ou hipóteses na tentativa de concluir a tarefa de modo satisfatório para o participante”.

Almeida Filho e Barbirato (2000, p.27) consideram que o uso de tarefas e a prática linguística se diferenciam de acordo com a intenção do professor, pois, no primeiro tipo o objetivo é o

de fornecer oportunidades de uso da língua-alvo em situações o mais próximo possível daquelas que ocorrem fora da sala de aula, focalizando a atenção do aluno na realização tarefa, ou outra atividade dentro de um dado tópico e não em pontos específicos da língua (pontos de ensino). Desse modo, a atenção do aluno está mais voltada para o significado e para o estabelecimento de sentido interpessoais do que para a forma.

Isso posto, vemos as tarefas como fontes significativas na formação de professores em pré-serviço, por fornecerem, além do contato com textos autênticos na língua-alvo, a oportunidade de vivenciarem situações da prática relacionadas à gestão de atividades em LE para o uso em sala de aula. Encontramos em Almeida Filho (2016b) diversos cenários de atuação do professor, como no uso profissional da língua-alvo fora da sala de aula, no crescimento pessoal na carreira e comunicação com os aprendizes na sala de aula e ao seu redor (p.14-15). Para esta pesquisa consideramos a comunicação oral em sala de aula como nosso foco, de acordo com as necessidades que o contexto apresentou, apesar de buscarmos integrar todas as habilidades durante a execução das tarefas e apresentação dos conteúdos.

A seguir, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos durante a elaboração da pesquisa desta dissertação.

## **CAPÍTULO III - METODOLOGIA**

Antes de se iniciar o processo de pesquisa, alguns pontos acabam por inquietar o pesquisador inexperiente que se vê confuso diante de um caminho novo a seguir, cheio de obstáculos desafiadores e termos, até então, de sentido desconhecido por ele. Assim, ao me deparar com esses percalços, senti que eles despertavam em mim o desassossego relatado por colegas que já haviam passado por essa mesma rota de iniciação à pesquisa.

Com o passar do tempo e por meio de leituras que serviram de impulso para superar as indagações que atravancavam minha caminhada, passei a me familiarizar com os componentes essenciais da metodologia de pesquisa e que formam sua espinha dorsal. Portanto, após um período dedicado a alcançar tal compreensão, é possível afirmar que o presente trabalho se desenvolveu por meio de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, constituindo-se em um estudo de caso de cunho interventivo.

Dessa forma, os termos, tipo de pesquisa, o método a ser utilizado, o contexto e seus participantes, as técnicas e coletas de dados e as análises dos dados foram aos poucos se esclarecendo e tornaram-se parte das minhas reflexões quanto aos rumos a seguir nesse processo de averiguação. Assim, eles são o foco de discussão deste capítulo, norteando o caminho desta dissertação.

### **3.1 O Tipo de Pesquisa**

Este estudo se enquadra no tipo qualitativo, já que

implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2006, p.24).

Portanto, esses serão pontos de partida para esta pesquisa, uma vez que tem como objeto de análise o ser humano - especialmente no contexto da

educação - em toda sua riqueza heterogênea, considerando-o como ser histórico e de trajetória única que se relaciona com os fatos e contextos de maneiras diferentes em tempos distintos. Neste trabalho, a pesquisadora é protagonista durante o processo, participando em todos os atos como colaboradora, observadora, influenciando e sendo influenciada ao mesmo tempo.

Para Flick (2009) a pesquisa qualitativa é de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida, que exige uma nova sensibilidade para o estudo das questões. Não cabe mais a utilização de metodologias dedutivas tradicionais, nas quais as questões de hipóteses de pesquisa eram obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas, agora elas fracassam diante do objeto. O autor afirma que, desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas para as quais, ao invés de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” (p.21) para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados.

Nesse quadro, a postura inicial do investigador quase sempre carece de familiaridade com aquilo que de fato ocorre na esfera da vida que ele se propõe a estudar (BLUMER,1969, *apud* FLICK, 2009, p.26). O envolvimento e o conhecimento acerca do contexto em que as pessoas estão inseridas geram essa sensibilização e podem contribuir para a aproximação do pesquisador com o objeto de estudo. Laville e Dionne (1999) afirmam que em pesquisa social essa familiaridade está em compreender, considerando atentamente a natureza do objeto de estudo sua complexidade e o fato de o ser livre e atuante, sempre cuidando para não o deformar ou reduzi-lo.

Ademais, de acordo com Creswell (2007, p.186) a “pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural”, pois o “pesquisador vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa”, o que permite a ele a observação de detalhes profundos sobre o local e as pessoas envolvidas em sua investigação. Quanto à postura do pesquisador em relação a esses cenários e grau de envolvimento com o objeto de estudo, pode ser adotada uma perspectiva *ênica* ou *ética* durante a observação. Esta é adotada quando o observador toma uma postura externa ao ambiente estudado, de maneira a descrever os fenômenos sem se envolver com eles. Já na perspectiva *ênica*, o pesquisador observa os fenômenos do ponto de vista dos participantes da pesquisa, tornando-se um

*insider* ou seja, ele incorpora o papel das pessoas a serem pesquisadas, o que serve de instrumento para compreender de maneira mais precisa as situações e comportamentos (FETTERMAN, 1998, p.20). Assim, para a realização dessa investigação é natural a postura êmica, uma vez que a pesquisadora é professora no contexto a ser estudado.

Por conseguinte, a pesquisa qualitativa utiliza "métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. Os métodos de coleta de dados estão crescendo e cada vez mais envolvem participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo" (CRESWELL, 2007). Também, para o autor a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativista, o que significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados, que pode ser desde a descrição de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias, até fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas.

Assim, esses princípios serviram de bússola que orientaram essa dissertação durante a jornada de investigação, pois, ao estudar o processo de aprendizagem de professores de Língua Inglesa em formação, lidamos com as relações sociais entre o professor formador e futuros docentes, que são reflexo da visão de aprender e ensinar desses agentes, as quais são carregadas de valores tradicionais e culturais agregadas a esse processo pela sociedade em que estão inseridos (ALMEIDA FILHO, 2013).

E por fim, para Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa pode ser designada por diferentes métodos. Dentre eles estão a pesquisa etnográfica, participativa, pesquisa-ação, história de vida, estudo de caso, entre outros. Para alcançar os objetivos específicos desta pesquisa foi escolhido o estudo de caso, particularmente o estudo de caso interventivo, que será abordado a seguir.

### **3.2 Estudo de Caso**

Após a definição do objeto e do tipo de pesquisa, o pesquisador passa a estudar sobre os diferentes métodos a fim de definir aquele que poderá responder às perguntas de pesquisa e o guiará a alcançar seus objetivos com êxito.

Nesta dissertação, ao buscarmos reconhecer a especificidade indicadora de uma situação ELFE na formação de professores por meio de uma intervenção no processo de formação inicial em uma turma do 5º semestre de um curso de Letras, focamos em um caso particular. Assim, estudo de caso mostrou-se o mais adequado aos seus propósitos por consistir na observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, ou de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (MERRIAM, 1988).

Além disso, uma vez que nos questionamos sobre como momentos de reflexão podem contribuir para a preparação de estudantes em situação de pré estágio, conduzimos esta pesquisa pelo caminho do estudo de caso, já que esse método pode ser caracterizado por perguntas do tipo “por que” e “como”, em pesquisas que o investigador “tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto real da vida” (YIN, 2001, p.19).

O estudo de caso é visto como uma escolha do objeto a ser estudado e não uma escolha metodológica,“ ele é “definido pelo interesse em casos individuais, não nos métodos de investigação usados” (STAKE, 1994, p.236; tradução nossa). Ainda segundo o autor, essa técnica foca na especificidade de cada situação, levando o pesquisador a se questionar sobre o que pode ser aprendido por meio de um único acontecimento.

Por outro lado, um dos problemas concernentes ao estudo de caso está relacionado ao fato de que seus resultados, na maioria das vezes, não podem ser generalizados. Contudo, segundo Faltis (1997), ele proporciona evidências aos leitores para que estes possam fazer suas próprias generalizações com base nas particularidades dos casos. Merriam (1988) também considera que cada caso pode ter suas qualidades únicas manifestadas em experiências concretas, mas em cada uma existem características e eventos nos quais o leitor pode encontrar configurações similares, da mesma forma que as pessoas transferem conhecimentos e significados a novas experiências do dia a dia.

A preocupação com a pesquisa em sala de aula tem estado na agenda de teóricos da LA. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) já apontavam a necessidade de pesquisa na sala de aula de línguas, pois este tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa, afirmando a importância da reflexão sobre a prática. Dessa forma, o estudo de caso é pertinente a esse

contexto trazendo inúmeras contribuições para o âmbito educacional, uma vez que possibilita a pesquisadores e professores a reflexão sobre fenômenos característicos da área, a partir de casos particulares da prática educacional.

De acordo com Freebody (2003) o foco em situações específicas da experiência educacional pode ser de grande valor para se obter informações teóricas e profissionais por meio da observação de um caso único. Nesse tipo de pesquisa, a complexidade do caso pode variar de acordo com a quantidade de pessoas envolvidas no estudo, podendo

(...) envolver um único(a) aluno (a), uma turma da escola, todas as turmas da escola e, até mesmo, o processo de mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (MOURA FILHO, 2005, p.106).

Dessa forma, este trabalho segue por esse viés já que, ao focarmos em uma turma de um curso de Letras, pretendemos apresentar uma outra forma de olhar para o processo de formação do professor de línguas, como profissional que possui necessidades específicas de língua para o uso em sala de aula. Não almejamos aqui apresentar uma fórmula mágica que resolva todos os problemas desse profissional, nem julgamos ineficiente o ensino de inglês para fins gerais. Trazemos em nosso trabalho um questionamento que há muito tempo foi feito por mim enquanto aluna e docente e percebemos que é a mesma inquietação de alguns colegas da instituição e também dos aprendizes. É latente a necessidade de se integrar os conteúdos e as habilidades a serem desempenhados nas aulas de estágio supervisionado com as aulas de Língua Inglesa visando o contexto de uso desse profissional, ou seja, a situação-alvo.

Dado o fato da pesquisadora se tratar também da professora da turma em questão, como já foi mencionado, optou-se pela adoção de uma posturaêmica por meio da observação participante a fim de se alcançar os objetivos aqui propostos, permitindo a manipulação informal (YIN, 2001) dos temas que contemplassem o componente ELFE, de acordo com o contexto em que foram trabalhados, segundo as necessidades e interesses dos estudantes, o que gerou momentos de reflexão, tanto por parte da professora pesquisadora, quanto por parte dos alunos participantes.

Portanto, ao buscarmos compreender a influência desses temas e tarefas da prática de ensino na aprendizagem de professores em formação, conduzimos este trabalho pelos caminhos do estudo de caso interventivo, que abordaremos na seguinte seção.

### **3.2.1 Estudo de caso Interventivo**

Faltis (1997) apresenta o estudo de caso sobre duas perspectivas: a interpretativista e a interventiva. Segundo o autor, ambos os métodos são baseados em técnicas de observação e reflexão para a coleta de registros e durante a mesma. Ele acrescenta que a maior diferença entre eles é que a principal preocupação no estudo de caso interventivo consiste em se pesquisar quais os efeitos de um intervenção nos participantes, ao passo que em estudos de caso interpretativistas não há intervenção.

Com base nisso, compreendemos que a nossa preocupação aqui vai além do processo de aprendizagem de professores em formação inicial em si. Buscamos investigar quais os efeitos de uma intervenção nesse processo, por meio de aulas com base em temas voltados para assuntos que abordam teoria e prática do ensino de língua inglesa.

Além disso, focamos na especificidade da linguagem do professor em sala de aula, apresentando aspectos da língua usada nesse contexto por meio de tarefas e temas que provocam, além da sensibilização e reflexão dos participantes, o aprendizado dessa língua durante o processo de pesquisa. Temos, ainda, o intuito de sensibilizar esses futuros docentes sobre a importância de ensinar a língua-alvo fazendo seu uso em momentos de interação com seus futuros alunos, ao invés da utilização da língua materna nessas situações.

Todas essas ações buscaram seguir os princípios éticos da pesquisa qualitativa que consideraremos a seguir.

### **3.3 Ética na pesquisa qualitativa**

A desobediência em relação aos princípios éticos pode colocar por terra o trabalho de um pesquisador ingênuo ou desavisado. “Nada pode ser mais

devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética” (BOGDAN e BIKLEN, 1998, p.75). Antes de seguirmos para o próximo passo deste capítulo, devemos refletir sobre algumas questões que são de grande valor ao se tratar de pesquisa qualitativa, principalmente por termos como objeto de estudo os seres humanos e “muito cuidado deve ser tomado para não os prejudicar” (FONTANA e FREY, 1994, p.372).

Essa preocupação quanto à preservação da pessoa humana tem raízes, principalmente durante a Segunda Guerra Mundial, quando foram reveladas atrocidades cometidas pelos médicos nos campos de concentração com a desculpa de que eram feitas pelo bem da ciência, causando grande devastação aos que participaram de tais práticas (FLICK, 1999; PUNCH, 1994; SCHÜKLEN, 2005). Assim, para que casos como esses não se repetissem, a ética passou a fazer parte do vocabulário e da atitude de pesquisadores e profissionais, consistindo-se em “normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (BOGDAN e BIKLEN, 1998, p.75).

Essas normas, também conhecidas como códigos de ética, segundo Flick (1999), são formuladas para regular as relações entre os pesquisadores e os participantes dos campos de pesquisa, servindo como forma de evitar que esses não sejam desrespeitados e que seus interesses e necessidades sejam levados em consideração. Dessa forma, para esse autor, o trabalho deve ter qualidade científica, ou seja, não ser uma cópia de outra investigação, não trazer nenhum conhecimento novo ou um acréscimo ao conhecimento já existente que possa classificá-lo como antiético e também deve garantir o bem-estar, a dignidade e respeitar os direitos dos participantes.

Esses devem aderir de maneira voluntária à pesquisa, sendo informados de sua natureza, dos perigos - se houver - e obrigações envolvidas nela. Para tal, é importante a elaboração de um formulário ou carta de apresentação que contenha informações quanto à descrição do estudo, o que será feito com os resultados e outras informações relevantes (BOGDAN e BIKLEN, 1998). Nesta pesquisa, adotamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE/ Apêndice 1) para esse fim.

Durante a coleta de dados, principalmente em entrevistas, o pesquisador deve tomar cuidado com perguntas que possam gerar desconforto aos participantes, a ponto de colocar em risco os propósitos da pesquisa. E por fim,

ao analisar os dados e escrever os resultados, primar pela autenticidade e justiça em relação aos membros da investigação, tomando cuidado com juízos de valor e julgamentos que possam causar constrangimento a eles (FLICK, 2009; BOGDAN e BLIKEN, 1998).

De acordo com Bogdan e Biklen (1998), diferentemente da pesquisa quantitativa, em que em algumas situações a relação entre os atores pode se limitar ao preenchimento de formulários e questionários, na pesquisa qualitativa, essa relação é continuada e se desenvolve ao longo do tempo. Para os autores, a condução desse tipo de investigação, “se assemelha mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato” (p.76).

Em vista disso, a fim de se respeitar essa relação de amizade que existe na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve seguir o caminho da honestidade e dos princípios éticos (PUNCH, 1994). Dessa forma, este trabalho procura levá-los em consideração em todas as etapas de sua realização. Portanto, com base nesses princípios apresentamos o contexto de pesquisa e as motivações que levaram a sua escolha.

### **3.4. O Contexto e seus Participantes**

#### **3.4.1 O Contexto**

Fundada em 1999, a Universidade, onde realizamos a pesquisa aqui relatada, tem passado por diversas transformações, e ao longo do tempo vem se reestruturando a fim de promover educação de qualidade e democrática.

A Universidade está distribuída por todo o estado em 49 unidades, sendo que 16 delas oferecem o curso de Letras com habilitação em Português/Inglês. Todos os cursos passaram por uma reformulação em 2014, migrando do regime anual (matriz de 2009) para o semestral (matriz de 2015), adotando uma nova matriz curricular. Assim durante esta pesquisa, o curso ainda está acontecendo de acordo com as duas matrizes, por estarmos em processo de transição.

Por se tratar de uma Universidade grande e cada *campus* ter elaborado sua matriz curricular com disciplinas de núcleo comum aos demais cursos de

Letras, algumas foram escolhidas a fim de atender às especificidades do contexto social da cidade em que se encontram, portanto, me atento às especificidades do Campus da cidade onde trabalho e realizo esta pesquisa.

De acordo com a matriz de 2015 do *Campus* onde realizamos a pesquisa, o curso é de 4 anos, nos quais são cursados os 7 primeiros semestres de Língua Inglesa. As disciplinas referentes à Língua Inglesa, tanto o uso quanto reflexões sobre a língua são: Orientação de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I e II nos sexto e oitavo semestres, Estágio Supervisionado I e II nos sexto e oitavo semestres, Literatura da Língua Inglesa I e II nos sétimo e oitavo semestres, além das disciplinas de Língua Inglesa nomeadas Língua Inglesa 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Todas as disciplinas possuem carga horária de 4 horas semanais, perfazendo 60 horas semestrais. Além das disciplinas de Língua Inglesa, os alunos também cursam disciplinas de Língua Portuguesa, suas respectivas literaturas e outras de licenciatura.

O corpo discente é composto em sua maioria por alunos provenientes da cidade, mas também temos estudantes de cidades do Distrito Federal e outras do estado do Goiás. A maior parte deles compreende jovens entre 16 e 30 anos, provenientes de escolas públicas.

Uma grande quantidade dos nossos formandos opta por seguir a carreira, ingressando em concursos para professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do Estado de Goiás, e outros trabalham em escolas particulares e de idiomas, segundo relatos informais dos próprios egressos que por vezes retornam à Universidade.

Ademais, durante o meu processo de formação, em conversas informais com colegas da área e alunos de estágio supervisionado, percebi a necessidade do diálogo entre as disciplinas de Língua inglesa, Orientação de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa.

Nas primeiras, é trabalhado o ensino de inglês para fins gerais, tratando-se de assuntos diversos na língua a fim de proporcionar um melhor desempenho dos aprendizes na língua-alvo. As aulas de Língua Inglesa acontecem em 7 semestres.

Durante as atividades de Estágio Supervisionado de língua Inglesa I<sup>13</sup> que ocorrem no 6º semestre do curso, os alunos devem preparar aulas de Língua Inglesa para escolas de ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano) da rede pública e particular de ensino da cidade. Em um primeiro momento, eles observam as aulas ministradas pelos professores regentes e após uma conversa com o docente responsável pela turma, elaboram um projeto de ensino. Esse projeto pode ser uma continuação das atividades do professor regente ou como reforço para algum ponto do currículo que os aprendizes apresentam dificuldades. Os conteúdos a serem trabalhados, bem como o uso ou não da Língua Inglesa para a explicação e gestão das atividades em sala, ficam a critério dos professores em situação de estágio, de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada contexto.

Já nas aulas de Orientação de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I que também ocorrem no 6º semestre, além das devidas orientações em relação às atividades de estágio que acontecem na escola escolhida pelo aluno, há também discussões sobre dúvidas teórico/práticas que vão surgindo nas atividades de regência nas escolas-campo.

Ademais, é esperado dos alunos de estágio o uso dessa língua em contexto de ensino em microaulas<sup>14</sup> de 20 minutos, nas quais eles devem dar aulas em inglês sobre temas sorteados previamente, sendo avaliados na gestão de atividades na língua estrangeira. O objetivo dessas microaulas é proporcionar aos professores/alunos a experiência de ensinar temas comuns ao ensino de línguas em turmas de ensino fundamental de escolas públicas, fazendo o uso da língua ao dar comandos, explicações e interagir com os aprendizes na língua-alvo, além de propor atividades nas quais os alunos interajam entre si.

A proposta das microaulas baseia-se no desejo de apresentar aos professores/alunos do curso de Letras a possibilidade prática de se ensinar a língua, fazendo uso da mesma em todos os momentos da aula. Durante todo o processo, deixamos clara aos formandos a possibilidade do uso da língua materna em momentos em que ela se faz necessária como recurso para a

---

<sup>13</sup> Todas as atividades de Estágio Supervisionado acontecem fora da Universidade, em escolas públicas da rede municipal ou estadual.

<sup>14</sup> Aulas de horário reduzido.

compreensão do que está sendo ensinado, mas no momento das microaulas todos os comandos e interações devem ser em língua estrangeira.

A questão aqui é que esses professores em formação passam por um processo de avaliação de atividades da prática, em que devem usar a língua por meio de comandos e expressões específicos da linguagem do professor e apesar de já os terem escutado em sala de aula enquanto aprendizes, nunca precisaram usá-las em situações de comunicação.

Compreendemos que antes de passarmos por qualquer avaliação, existe a necessidade de uma preparação prévia por meio da execução de atividades que envolvam elementos daquela tarefa para que haja intimidade com ela por meio da prática. No caso do ensino de línguas, não basta só a observação da gestão de aulas passivamente para que seja possível se dar uma boa aula, é preciso que haja a vivência naquela situação previamente. Caso contrário, será gerado um clima de ansiedade e insegurança nos participantes. É o que podemos notar, por meio de conversas informais com os estudantes em situação de pré-estágio, uma vez que, mesmo os alunos que possuem maior competência linguístico-comunicativa na língua-alvo relatam ansiedade e muita insegurança antes e durante as microaulas, o que, de alguma forma, prejudica o seu desempenho nessas atividades.

Por fim, a escolha desta Universidade como lugar de pesquisa se deu pelo meu desejo de retribuir a essa intuição os benefícios que tenho recebido durante meu processo educacional e meu crescimento profissional durante todos esses anos, além da relação de amizade e carinho que tenho com meus alunos e colegas que desempenharam um papel importante na minha vida acadêmica durante o período do mestrado. A seguir, apresento os participantes da pesquisa e o motivo pelo qual foram selecionados para ela.

### **3.4.2 Participantes**

#### **3.4.2.1 Alunos**

O grupo selecionado para implementação da disciplina é o 5º semestre de Letras (1s2017), de acordo com a matriz curricular de 2015, que foi escolhido

por ser um semestre antes do Estágio Supervisionado. Ele é composto em grande parte por estudantes oriundos de escolas públicas, com idades entre 19 e 24 anos. Essa turma foi entrevistada no segundo de semestre de 2017, já em situação de estágio.

Para proporcionar um ensino que atenda aos diferentes níveis de conhecimento da língua-alvo, a turma dos alunos ingressantes é dividida entre o que chamamos de inglês básico e intermediário, por meio de um teste de proficiência<sup>15</sup>. A responsabilidade da divisão cabe às duas professoras da disciplina. Em anos anteriores, aplicávamos uma prova de nivelamento e dividíamos as turmas com o intuito de equilibrar o nível de proficiência dos aprendizes. Porém, notamos uma certa resistência por parte de alguns deles que por diversas razões não se sentiam confortáveis no grupo ao qual foram designados. Decidimos então, manter os níveis das aulas, mas permitir que escolhessem em qual turma gostariam de cursar a disciplina de Língua Inglesa. Isso gerou um ambiente de maior motivação para os aprendizes que se sentiram responsáveis por sua escolha e se dedicaram melhor às atividades.

Portanto, no início das aulas, alguns alunos que tinham nível iniciante optaram de livre e espontânea vontade por ficar na turma de nível intermediário. Essa liberdade de escolha gerou nos alunos uma maior responsabilidade quanto ao processo de aprendizagem, levando aqueles mais empenhados a evoluírem consideravelmente quanto ao nível de proficiência adquirido durante as aulas. Outros acabam optando por voltar à turma iniciante por diversos motivos. Além disso, apesar da maior parte da turma se encaixar no nível intermediário, alguns já estão mais avançados em seus conhecimentos linguísticos. Assim, o grupo é predominantemente heterogêneo quanto à competência linguístico-comunicativa.

Os alunos decidiram usar os seus verdadeiros nomes nesta pesquisa (Apêndice 1)

---

<sup>15</sup> O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), em seu Projeto de Língua Inglesa, aplica semestralmente exame de nivelamento de inglês aos alunos ingressantes nas Faculdades de Tecnologia (FATECs) distribuídas geograficamente no Estado de São Paulo. O exame é elaborado e mantido pela Comissão de Elaboração de Teste de Nivelamento (CETEN) (<http://neple.cps.sp.gov.br>).

### 3.4.2.2 A Professora Pesquisadora

Tenho formação em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual, onde atuo como professora, e Especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Fortium. A partir de 2007 comecei a trabalhar como professora de inglês em cursos de idiomas e escolas de ensino regular. Desde 2011 atuo como docente temporária de Língua Inglesa nesta Universidade e, em 2016, iniciei como professora supervisora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I nessa instituição. Também oriento trabalhos de conclusão de curso na área de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Além disso, sou membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE), grupo responsável pela reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) e mudanças na matriz curricular do curso.

No ano de 2014, cursei, como aluna especial, a disciplina Tópicos Especiais em Linguística Aplicada I: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Contexto Superior Tecnológico: Competências e Especificidades, ministrada pela professora Dra. Magali Barçante, no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada (PGLA), na Universidade de Brasília (UnB), que me fez refletir sobre a importância do ELFE, tanto em contexto técnico e tecnológico, como para a formação de professores.

Em setembro de 2016, juntamente com a professora Magali Barçante, apresentei o resultado do primeiro questionário para o levantamento de necessidades do curso de Letras no III Congresso Brasileiro de Língua Estrangeira na Formação Técnica e Tecnológica (III CBTecLE), na cidade de São Paulo.

O interesse sobre o tema desta pesquisa surgiu pela leitura de textos da área da LA que aumentaram em mim o desejo de desenvolver um trabalho que pudesse contribuir de alguma forma com o ensino de inglês na instituição que me acolheu como aluna e professora. Vejo em meus alunos a mesma inquietação que senti em meu processo de formação em relação ao que se é esperado de um professor de línguas, suas tarefas em sala de aula e como se dá o uso comunicativo da língua-alvo nesse contexto. Esta pesquisa é uma tentativa de proporcionar a eles um pouco do prazer que tive, por meio dos textos de LA, de poder compreender o diálogo tão íntimo que existe entre a teoria e a prática. Paralelamente a isso, vislumbrei a possibilidade de implementar

contornos de ELFE na formação inicial de professores, o que se constituiria específico para esse profissional.

Na sessão a seguir, apresento os instrumentos de coletas de dados.

### **3.5. Instrumentos de coleta de registros**

Segundo Laville e Dionne (1999), para coletar informação a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode, de acordo com a natureza do fenômeno e de suas preocupações de pesquisa, ou consultar documentos sobre a questão, ou encontrá-la observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem. A pesquisa qualitativa foca na coleta de informações por meio de imagens (fotografias, filmagens etc) e principalmente de palavras (questionários, entrevistas, depoimentos, histórias de vida, notas de campo etc).

Em um primeiro momento, essas informações encontram-se em sua forma bruta, sendo consideradas registros, e à luz da teoria, guiado pelas perguntas de pesquisa, o pesquisador as lapida a fim de obter os dados necessários para sua averiguação. De acordo com Bazarim (2008, p.54):

Registro é tudo que o pesquisador gera ou coleta a respeito da situação a ser estudada; já o dado é resultado da análise (portanto de seleção, de categorização e, conseqüentemente, de reduções). Assim, nem tudo que é registro se transforma em dado; ou ainda, os mesmos registros podem se tornar diferentes dados.

Portanto, para esta pesquisa, os registros foram coletados por meio dos seguintes instrumentos:

1) Questionários aplicados aos alunos do 5º semestre (Matriz 2015), em 23 de fevereiro de 2017, com o objetivo de fazer um levantamento inicial das necessidades e interesses dos professores não-nativos em formação, os quais nos direcionaram para a escolha dos temas que compuseram o plano de ensino e os tipos de tarefas que desejaríamos que fossem contemplados nas aulas.

2) Levantamento bibliográfico que gerou temas a serem trabalhados na disciplina, realizado ao longo da pesquisa.

3) Observação participante acompanhada de notas de campo produzidas durante as aulas para a escolha dos temas e tarefas na primeira fase da

pesquisa, e observação das microaulas na segunda fase da pesquisa, ou seja, no segundo semestre de 2017.

4) Entrevistas feitas com os alunos do 6º semestre (os mesmos alunos do quinto semestre em 1s2017), agora em situação de estágio, com o propósito de levantar informações acerca de suas reflexões para a condução de suas aulas na língua-alvo.

A seguir, explicitaremos cada instrumento da coleta de registros que formaram os nossos dados de pesquisa.

### **3.5.1 Questionários**

O uso de questionários pode ser uma técnica eficiente na coleta de dados por ser mais econômica e permitir alcançar de maneira mais rápida um grande número de pessoas, sem que haja a necessidade de fazer entrevistas sobre um determinado tópico que necessite de agilidade na coleta das respostas. Laville e Dione (1999) apresentam como vantagem a utilização de questionários por, além de ser uma técnica mais barata, proporcionar uma melhor uniformização das respostas, uma vez que estas são vistas da mesma maneira pelos participantes, o que facilita a seleção e a comparação das respostas escolhidas.

Segundo os autores, um problema quanto ao uso de questionários seria a possibilidade de ocorrer um baixo retorno dos mesmos, o que pode refletir o baixo interesse dos participantes em respondê-los. Eles sugerem que se estimule o interesse dos participantes por meio de cartas de apresentação personalizadas que se expliquem as razões para a realização da pesquisa. Consideramos que uma breve conversa informal antes da aplicação dos questionários pode ser tão útil quanto a carta. Outra sugestão para aumentar a taxa de respostas é a elaboração de

um questionário curto, atraente em sua apresentação, com questões curtas e claras (o que não exclui obrigar o interrogado a refletir), um modo de resposta fácil de compreender e usar e, enfim, um envelope-resposta franqueado para assegurar o retorno dos questionários (...) (LAVILLE e DIONNE, 1998, p. 186.)

Como passo inicial desta pesquisa, foi aplicado um questionário em março de 2017 aos alunos do 5º semestre com o objetivo de levantar registros sobre os interesses e necessidades dos alunos e foi composto por 8 perguntas, sendo três (3) fechadas e cinco (5) abertas.

Assim, o questionário desempenhou um papel fundamental para a escolha de estratégias e atividades que deram início a este estudo de caso interventivo e foram sendo adequadas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos participantes que se revelaram por meio da interação da professora pesquisadora com os estudantes durante a observação participante.

### **3.5.2 Levantamento bibliográfico**

Ao tratarmos de pesquisas, principalmente no âmbito qualitativo, é comum considerarmos uma prévia investigação bibliográfica para fundamentar de maneira sólida o trabalho a ser realizado. Segundo Flick (2009) é possível haver pesquisas que não precisem começar a partir de uma revisão da literatura existente sobre o assunto tratado, principalmente quando a pesquisa qualitativa está relacionada com a descoberta de novos campos e ao se explorar áreas que são inéditas no campo da ciência e da pesquisa. Mas ele afirma ser ingênuo acreditar que existam campos totalmente novos, sem nada publicado anteriormente. Assim, cabe ao pesquisador, logo de início procurar trabalhos que sirvam de base para começar a elaboração de seu projeto e conseqüentemente sua pesquisa, já que de acordo com Flick (2009 p.10), talvez não tenham sido elaboradas pesquisas sobre tudo que há no mundo, “mas quase tudo que você queira pesquisar, provavelmente estará conectado com um campo existente ou vizinho”.

A partir dessa ideia, de acordo com Gil (2010) podemos encontrar no levantamento bibliográfico informações e dados necessários ao estudo. Por sua vez, Galvão (2010, p.1) concorda ao afirmar que “realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo para ir além”.

Ainda segundo Gil (2010), esse tipo de pesquisa pode ser feito por meio de diferentes fontes a fim de fornecer respostas adequadas a pesquisa: livros, revistas, jornais, obras de referências, periódicos científicos, teses e

dissertações, anais de encontros científicos, periódicos de indexação e resumo, que podem ser pesquisados em biblioteca convencional ou em base de dados.

O nosso levantamento bibliográfico em livros, artigos, periódicos científicos e portais educacionais voltados para a formação de professores de língua estrangeira teve como objetivo:

- ✓ Delimitar o tema
- ✓ Reaproveitar e replicar pesquisas no contexto de ensino e aprendizagem de línguas
- ✓ Identificar lacunas existentes em pesquisas empíricas e literatura de acordo com a nossa temática
- ✓ Conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas
- ✓ Delimitar o problema.

Consideramos, para isso, a busca pelas seguintes palavras-chave na internet e em textos impressos (no título): ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, ensino de línguas para fins específicos, teoria e prática no ensino de línguas.

Portanto, com o intuito de construirmos esta pesquisa fundamentada em sólido alicerce, além de utilizarmos essa técnica para embasarmos nosso referencial teórico para a elaboração dos capítulos teórico e metodológico, empregamos o levantamento bibliográfico como instrumento de coleta de dados a fim de basear a escolha dos temas e as tarefas propostos nas aulas, após o levantamento de interesses e necessidades dos participantes por meio da aplicação do questionário.

### **3.5.3 Observação Participante**

Neste trabalho, ao adotar a observação participante como pesquisadora e também professora da turma do 5º semestre, a partir das informações obtidas durante as interações com os alunos durante todo o processo interventivo, e com base no arcabouço teórico que fundamenta esta dissertação, foi possível

adequar os temas a serem trabalhados nas aulas, de acordo com o contexto e as necessidades de aprendizagem dos estudantes ao longo de toda a pesquisa.

Assim, tendo em vista meu envolvimento com a situação a ser estudada, a observação participante se mostrou um método favorável aos nossos objetivos por ser

um método de coleta de dados em que o pesquisador participa de atividades do dia a dia relacionados a uma área da vida social com o intuito de se estudar um de seus aspectos através da observação dos eventos em seus contextos naturais (MCKECHINIE, 2008, p.598; tradução nossa.)

Além disso, esse método possibilita ao pesquisador a oportunidade de desenvolver a “capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de ‘dentro’ do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo” (YIN, 2001, p.116). Ainda segundo Yin (2001), essa intimidade com o campo de pesquisa tem um valor inestimável por permitir que seja produzido um “retrato acurado do fenômeno do estudo de caso” (p.116).

Portanto, a observação participante no estudo de caso interventivo, que ocorreu no primeiro semestre de 2017, foi de grande importância para a produção desse retrato que apresenta as direções tomadas durante este percurso investigativo e que foi registrado por meio de notas de campo.

### **3.5.4 Notas de Campo**

As notas de campo foram elaboradas no decorrer da observação participante das aulas de Língua Inglesa ministradas por mim, a fim de apresentar as minhas reflexões quanto às tomadas de decisão durante a escolha dos temas que foram trabalhados em sala de aula.

Segundo Bogdan e Biklen (1998, p.150) as notas de campo são ferramentas importantes para o registro de “ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como padrões que emergem”.

Adicionalmente, Fetterman (1998) compreende as notas de campo como os tijolos e a argamassa de um edifício.

Essas notas consistem, basicamente de dados provenientes de entrevistas e observações diárias. Elas formam um estágio inicial de análise durante a coleta de dados e contêm dos dados básicos necessários para análises posteriores (FETTERMAN, 1998, p.114).

Quando se trata de observação participante, as notas de campo são fundamentais, uma vez que “todos os dados são considerados notas de campo” (BOGDAN e BIKLEN, 1998, p.150). Esses autores usam o termo no sentido mais estrito, levando em consideração coletivamente todos os dados levantados durante a pesquisa, incluindo as notas de campo, as transcrições de entrevistas, documentos oficiais, imagens e etc.

Além disso, as notas de campo podem ser divididas em dois tipos de materiais de acordo com seus conteúdos. Para Bogdan e Biklen (1988) elas podem ser do tipo descritivo, “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (p.152) e do tipo reflexivo, “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.152).

Para esta pesquisa, adotamos o tipo reflexivo, por se tratar de uma observação participante em que eu, como pesquisadora e professora, me concentrei em anotar as minhas impressões ao final de cada aula, com o propósito de proporcionar o registro das informações de maneira acurada e objetiva. Além disso, as notas de campo foram utilizadas para coletar as informações obtidas na entrevista que será tratada na próxima seção.

### **3.5.5 Entrevistas**

Lembramos que os alunos que se encontram em estágio no 2s2107 são os que participaram da disciplina de língua inglesa em 1s2017. O objetivo da entrevista foi o de investigar o impacto da intervenção no processo de aprendizagem dos participantes quando em situação de estágio, período no qual elaboram planos de aula.

Para Bogdan e Biklen (1998), uma entrevista em pesquisa qualitativa pode ser utilizada de duas formas: pode constituir a estratégia dominante para a

recolha dos dados ou ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise dos documentos e outras técnicas. Nesta pesquisa, ela será utilizada de acordo com a segunda perspectiva, dialogando com as outras formas de coleta.

Outro ponto importante citado pelos autores é o fato de que quando o pesquisador já conhece os participantes<sup>16</sup>, a entrevista se assemelha a uma conversa entre amigos, o que torna esse método muito efetivo na coleta de dados em estudos de caso por esta se tratar de uma relação dialógica e democrática entre pesquisador e participantes.

Fontana e Frey (1994) afirmam que a entrevista tem uma ampla variedade de formas e uma multiplicidade de usos. Segundo eles, o tipo mais comum é a entrevista individual, cara a cara, mas também podem ser feitas entrevistas de grupo, por e-mail ou por telefone. A entrevista pode ser estruturada, semiestruturada ou livre (não estruturada).

Para esta pesquisa, foi realizada entrevista semiestruturada por seu caráter flexível, uma vez que as questões, nesse caso, foram formuladas de forma a permitir que o participante discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o tema (ROSA e ARNOLDI, 2006, p.30). Além de trazer um questionamento profundo, é mais subjetiva, caracterizando-a como mais confiável.

Já Bogdan e Biklen (1998) veem nesse tipo de entrevista a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários participantes, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios participantes estruturam o tópico em questão. O importante para esses autores é se preocupar com a elaboração das perguntas, uma vez que as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.

Além disso, os autores apresentam a possibilidade de se utilizar o gravador ou não durante a entrevista. No caso desta pesquisa, as entrevistas foram gravadas e as notas foram tiradas durante as entrevistas. Segundo Bogdan e Biklen (1998, p.139):

---

<sup>16</sup> Embora alguns autores utilizem a palavra sujeitos, neste trabalho, usaremos a palavra participantes para nos referir aos alunos.

Quando as entrevistas forem curtas e fizerem parte de um estudo de observação participante, as notas de campo podem ser tiradas depois da sessão. Quando as entrevistas forem longas, podem-se tirar umas notas rápidas durante a sessão como auxiliares de memória.

A fim de compreendermos como se deram as etapas desta pesquisa, o quadro 1 a seguir apresenta todos os momentos do estudo:

Quadro 1- FASES DA PESQUISA

ETAPA	CRONOGRAMA	ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
<b>1º Momento</b>	Março de 2017	Aplicação do questionário
<b>2º Momento</b>	De abril* a junho de 2017	Levantamento bibliográfico para a escolha dos temas e tarefas Observação participante acompanhada de notas de campo Apresentação dos temas e tarefas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos participantes
<b>3º Momento</b>	Novembro de 2017	Aplicação da entrevista

(Quadro meu)

\*Obs: As aulas na Universidade tiveram início em março de 2017, mas por questões de cunho administrativo só foi possível dar início à pesquisa em abril. Para o cumprimento das atividades, as aulas foram dadas em outro dia, cedido gentilmente por uma colega, completando, desse modo, a carga horária obrigatória de 60 horas.

Após tomarmos conhecimento de quais os métodos adotados na coleta de registros, o próximo passo é entendermos como se deu a análise de dados, que apresentamos a seguir.

### **3.6 Procedimentos para a análise de dados**

Encerrada a etapa de coleta de registros, o próximo passo é o de sua análise. Gibbs (2009) afirma que a análise de dados sugere a ideia de transformação, que começa com a coleta de registros, que são processados por meio de procedimentos analíticos até que se transformem em uma análise “clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original” (p.16). Já para Creswell (2007) o ato de preparar os elementos para extrair-lhes o sentido, aprofundando-se no entendimento deles, fazer a apresentação e interpretação do significado mais amplo dos dados é uma atividade contínua que envolve refletir continuamente sobre os mesmos.

Para o pesquisador iniciante, esse momento se mostra também um grande desafio, uma vez que tudo é novo em seu caminhar. Laville e Dionne (1999) consideram esse um período de grande euforia para o pesquisador que enfim se encontra em posse dos elementos que dão corpo e sentido ao seu trabalho. Bogdan e Biklen (1998) concordam que a tarefa de analisar e interpretar o material coletado possa ser monumental para quem começa essa empreitada. Para eles, apesar da grande ansiedade gerada nesse momento, a distribuição dessas informações em decisões e tarefas, divididas em fases, pode diminuir a tensão e transformar esse momento em algo agradável e prazeroso, e assim são utilizadas a categorização e codificação de dados a fim de tornar mais organizado esse emaranhado de informações.

#### **3.6.1 Codificação e Categorização de dados**

Laville e Dione (1999) consideram a codificação dos registros como a primeira organização do material. “Envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto ou outros itens dos dados, como partes do quadro geral que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva” (GIBBS, 2009, p.60).

Esse é um momento de grande importância para o pesquisador, uma vez que o trabalho começa a tomar corpo e em cada passo o diálogo entre a pesquisa e os referenciais teóricos começam a fazer sentido através da busca

por regularidades e padrões. Assim, Bogdan e Biklen apresentam esses passos detalhadamente (1998, p.221):

o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões.

Segundo esses autores, essas palavras ou frases são categorias de codificação, que “constituem em um meio de classificar os dados descritivos que recolheu de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p.221).

Eles acrescentam que o surgimento de algumas dessas categorias pode acontecer na medida em que os dados são recolhidos e são determinadas por questões e preocupações de investigação qualitativa.

Bogdan e Biklen (1998, p.222) apresentam alguns tipos de codificação os quais eles chamam de famílias de codificação, que são sugeridas a fim de proporcionar ao pesquisador alguns instrumentos para o desenvolvimento de categorias de codificação que podem ser úteis na classificação dos dados.

Os códigos de contexto referem-se aos códigos relacionados a informações sobre o contexto, tópicos ou temas. “As afirmações gerais que as pessoas fazem ao descreverem a situação, o tema ou a forma como a situação se adequa à comunidade envolvente também podem ser incluídos nestes códigos” (BOGDAN e BIKLEN, 1998, p.222).

Os códigos de definição da situação têm como objetivo

organizar conjuntos de dados que descrevam a forma como os sujeitos definem a situação ou tópicos particulares. Está interessado na visão que os sujeitos têm do mundo e na forma como se veem a si próprios em relação à situação ou ao tópico em causa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.223).

De acordo com os autores, pode haver características que se distingam entre os diversos participantes, que possam servir de base na construção de categorias de codificação de acordo com a forma que percebem suas próprias experiências dentro do contexto em que estão inseridos.

As perspectivas tidas pelos participantes compõem uma família que reúne os pensamentos partilhados por todos, “mas que não são tão gerais como as perspectivas que têm sobre a definição geral da situação, embora revelem convicções concernentes a aspectos específicos da situação” (BOGDAN e BIKLEN, 1998, p.223). Para os autores essa família inclui regras e normas partilhadas, bem como pontos de vista mais gerais.

Segundo os autores, códigos de processo dizem respeito à codificação de palavras e frases que tornam fácil “a categorização de sequência de acontecimentos, mudanças ao longo do tempo ou passagens de um tipo genérico de estatuto ao longo do tempo” (p.225). Nesse caso, o pesquisador “deve ver a pessoa, grupo, organização ou atividade num contínuo temporal e perceber a mudança que ocorre numa sequência de pelo menos duas partes.” Esses códigos de processo típicos “apontam para períodos de tempo, estágios, fases, passagens, passos, carreiras e cronologia” (p.225).

Os códigos de atividade se referem a tipos de comportamento que acontecem de maneira regular durante as atividades. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) esses comportamentos podem ser informais e proporcionar códigos, uma vez que correspondam às necessidades de investigação da pesquisa.

Já os códigos de acontecimento estão relacionados a atividades específicas que ocorrem no ambiente de pesquisa, mas são acontecimentos particulares com reduzida frequência.

Por conseguinte, os códigos de estratégia referem-se “a táticas, métodos, caminhos, técnicas, manobras, tramas e outras formas conscientes de as pessoas realizarem várias coisas” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.227). Os autores sugerem que, ao observar os comportamentos das pessoas, o pesquisador tome cuidado ao imputar motivos a eles e se o fizer, ter consciência do que está fazendo, cuidando com o juízo de valor, diferenciando o seu e o dos outros.

Por sua vez, os códigos de relação e de estrutura social estão relacionados com os

padrões regulares de comportamento entre pessoas não oficialmente definidas pelo mapa organizacional são aqueles

que agrupamos como 'relações'. As unidades de dados que o dirijam para cliques, amizades, romances, coligações, inimigos e mentores/estudantes são o que designamos por códigos de relação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 227).

Finalmente, os códigos de métodos correspondem aos materiais pertinentes aos procedimentos de investigação, problemas e questionamentos dentro da pesquisa. Para os autores, a metodologia utilizada no trabalho, bem como a maneira como a maneira como o pesquisador conduz sua pesquisa e a forma com que organiza seus títulos e capítulos, estão relacionados com o método.

Destarte, seguindo os códigos de categorização apresentados acima, os instrumentos de coleta de registros utilizados nesta pesquisa: 1) questionários; 2) levantamento bibliográfico; 3) notas de campo 4) observação participante e 5) entrevistas, darão origem às categorias codificadas, categorizadas e interpretadas. O quadro a seguir traz resumidamente a relação entre os instrumentos e os códigos de categorização para a análise de dados:

Quadro 2 – Códigos de categorização e sua relação com instrumentos de coleta de registro

<b>Códigos de Categorização</b>	<b>Instrumentos</b>
Códigos de Contexto e Situação	Questionários
Códigos de Processo, Métodos e Atividades	Questionários, levantamento bibliográfico, notas de campo e observação participante
Códigos de Estratégia	Planejamento dos temas/tarefas
Códigos de Definição	Entrevistas

(Quadro meu)

### 3.6.2 Triangulação dos dados

Creswell (2007) considera que seja importante buscar mecanismos para validar os dados obtidos na pesquisa qualitativa, uma vez que a validade dos resultados é usada para aperfeiçoar os relatos de todos os participantes de trabalho, incluindo o pesquisador e o leitor. Ele sugere a triangulação das diferentes informações de dados como ferramenta para examinar as evidências e fontes a fim de se criar uma justificativa para os temas.

De acordo com Gibbs (2009, p.120)

a triangulação recebeu esse nome a partir do princípio usado na agrimensura. Para obter estimativa precisa sobre a distância de um objeto muito afastado, o agrimensor constrói um triângulo cuja base é uma linha reta, e depois observa os ângulos entre ela e o objeto distante, a partir de cada uma das extremidades da linha de base. Com um pouco de trigonometria simples, pode-se calcular a verdadeira distância até o objeto. Usando isso como metáfora, aplicou-se um raciocínio semelhante à pesquisa social. Ao obter mais de uma visão diferente sobre um tema, pode-se obter uma visão precisa (ou mais precisa).

Segundo Flick (2009), a triangulação é um termo chave para a combinação de diferentes métodos, grupos de estudos dispositivos locais e temporais e diferentes perspectivas teóricas ao se lidar com um fenômeno. Consequentemente a triangulação tornou-se uma opção para este trabalho por tratar das diferentes visões baseadas nas amostras e conjuntos de dados, investigadores e metodologias e teorias de pesquisa (GIBBS, 2009) e ser um meio eficaz na hora de se analisar e interpretar as informações obtidas.

Apesar da definição dos conceitos metodológicos ser apenas o começo do trabalho, o pesquisador que inicia seu percurso de investigação vai aos poucos se familiarizando com as concepções relacionadas à natureza da pesquisa qualitativa e suas características, com o tipo de pesquisa a ser trabalhado bem como seus participantes de pesquisa e o contexto a ser investigado, e também como procederá quanto à análise dos dados. Ele tem em mente que essa é apenas uma etapa a ser completada, mas tem a certeza dos rumos que deve tomar na busca das respostas às perguntas que o motivaram a

seguir em sua averiguação, a ansiedade começa a diminuir quando é possível visualizar seus propósitos.

Isso posto, alinhamos os resultados obtidos por meio da coleta de registros e análise de dados com o construto teórico aqui apresentado, a fim de respondermos às perguntas de pesquisa, conclusões e considerações finais que são apresentadas no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS

*"Faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores,  
para fazer melhor ainda!"*

*Mário Sergio Cortella*

Trazemos nesta seção a análise dos dados discutidos segundo a fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa, a fim de buscarmos compreender o processo que ela enseja.

Em um primeiro momento, buscamos apresentar nesta dissertação os procedimentos que foram usados para a seleção de temas e tarefas com o intuito de criar um cenário de uso específico da língua-alvo em sala de aula. Dessa forma, com o intuito de proporcionarmos uma vivência de formação reflexiva com base na relação entre teoria e prática para o desenvolvimento de competências necessárias a um professor a partir de contornos ELFE, buscamos associar as necessidades da situação-alvo, nesse caso, a sala de aula de futuros professores de inglês, com os objetivos de aprendizagem dos professores pré-serviço que participaram da nossa pesquisa.

Para tanto, recorreremos a **1)** aplicação de questionário para o levantamento de objetivos (necessidades e interesses) dos participantes, **2)** textos teóricos da área de formação de professores, **3)** texto para o recorte do cenário de uso do professor, **4)** observações da professora-pesquisadora para a elaboração do planejamento dos temas/tarefas, detalhados a seguir:

### **4.1 Aplicação de questionário para o levantamento de objetivos (necessidades e interesses) dos participantes**

Com o intuito de conhecermos o contexto (código de contexto, código de processo, métodos e atividades) (BOGDAN e BIKLEN, 1998) de aprendizagem e os objetivos dos participantes em relação à disciplina e ao curso de Letras, aplicamos um questionário contendo 7 perguntas, conforme descrito na Metodologia. Ao serem questionados quanto ao tempo de estudo de inglês

(**pergunta 1**), as respostas variaram de no mínimo 3 meses ao máximo de 5 anos, período exclusivamente ligado a escolas de idiomas. Podemos observar que eles desconsideram o tempo de aprendizagem que tiveram na escola regular que é de 7 anos, o que pode indicar a crença de que não se aprende inglês na escola.

Sobre a percepção dos alunos quanto à melhora do desempenho durante o curso de Letras (**pergunta 2**), todos os participantes afirmam ter percebido que melhoraram, principalmente nas habilidades de ouvir e falar. Apesar das aulas que os alunos vivenciaram terem buscado a integração das habilidades com o objetivo de desenvolver a competência linguístico-comunicativa, a percepção dos alunos sobre o aprendizado contempla os aspectos relacionados a habilidades isoladas ou aspectos linguísticos e a preocupação com a pronúncia, evidenciados nos excertos que seguem:

Mykaelle Amorim: Sim. O meu desempenho na língua inglesa no curso de Letras ganhou outro patamar, com o aprendizado constante **dividido perfeitamente na gramática e na pronúncia.**

Hyggor: Sim. Melhorei **o listening** e conseqüentemente o **speaking** e passei a conhecer mais acerca de outras culturas em países falantes da língua inglesa.

Janara: Sim. **Speaking, listening e gramática** melhoram bastante.

Gabi: Sim. A **gramática** melhorou consideravelmente durante esses dois anos de curso.

Mika: Sim. A minha compreensão **ao ouvir os outros falando**, melhorou muito.

Podemos perceber que ainda há influência do ensino estruturalista na sua visão sobre o aprendizado de línguas. A partir dessas respostas, decidimos que a seleção de textos para a discussão sobre a formação de professores deveria versar sobre a abordagem comunicativa numa perspectiva reflexiva.

Em relação à avaliação das aulas de inglês do curso de Letras e ao atendimento de suas necessidades (**pergunta 3**), antes da realização desta pesquisa, as respostas apontam para uma avaliação positiva acerca das aulas,

sendo consideradas “encorajadoras”, “incentivadoras” e “inovadoras”. Além disso, as respostas evidenciam o interesse dos participantes por aulas que apresentem tarefas variadas com oportunidades de uso da língua, optando pelo dinamismo e pela flexibilização das experiências em sala de aula. Nos excertos seguintes destacamos também a referência a cursos de idiomas:

Hyggor: São muito boas e **dinâmicas** e por serem dessa forma, tornam mais fácil o aprendizado. Me ajudaram a entender e lembrar matérias que eu não tinha conseguido aprender ou já tinha me esquecido de quando eu fazia **curso de inglês**.

Glauber: Em um apanhado geral, as aulas são ótimas. **As dinâmicas que flexibilizam** a experiência na sala de aula, tornam o aprendizado da língua menos cansativo, por tal, estou satisfeito.

Mika: A **diversidade dos temas e conteúdos** abordados tornam a aula mais interessante e **a variedade das aulas**, por exemplo, em uma aula estudamos gramática e em outra estudamos interpretação de texto. Por ser uma graduação Letras Português/Inglês, deveria ter mais aulas na semana relacionadas ao inglês.

Cabe explicar que quando Mika se refere “à diversidade dos temas e conteúdos” são aqueles estudados nas disciplinas anteriores à Língua Inglesa V, ou seja, Língua Inglesa I, II, III e IV que versavam sobre língua e cultura, línguas em extinção, objetivos de vida, relação entre língua e identidade de um povo, em forma de textos escritos e muitos vídeos. Como professora dessas disciplinas, meu objetivo era aproximá-los mais da LE, vivenciarem experiências de outros falantes usando a língua com propósitos comunicativos.

Atribuo essa preocupação à leitura de Dimensões Comunicativas e buscava implementar aquilo com o que concordava e vislumbrava como parte da formação de meus alunos. Porém, ao adquirir um repertório de leituras e discussões sobre ELFE e considerando as respostas do questionário,

calibramos mais a seleção de textos, dessa vez, buscando imprimir às aulas contornos de ELFE.

A **pergunta 4** refere-se à contribuição das atividades vivenciadas no curso de Letras para a sua formação. Notamos uma preferência por atividades voltadas para oralidade e audição, como apresentações de seminários, conversação, interações e uso de vídeos. Vejamos os excertos:

Giovana: As atividades com música e **vídeo**.

Hyggor: Quando temos que apresentar **seminários** mostrando diferentes culturas e festivais onde se aprende e se ensina sobre. E como temos a liberdade de trazer algo de fora que possa se tornar **útil** para as aulas.

Chell Camita: Todas as aulas contribuem, mas **as que temos que apresentar trabalhos são as melhores** pois trabalhamos três das 4 habilidades em inglês: **falar, ler e ouvir**, sempre com o apoio da professora em palavras, **pronúncia e forma de apresentar-se em público**.

Lorrany: **As atividades orais e o fato de ser cobrada em sala que tudo fosse falado tinha que ser em inglês!** Pois tenho dificuldade e me fazia tentar falar.

Janara: **Apresentações** feitas em inglês e **conversação**.

Glauber: As atividades que exigem **apresentação** por exemplo, **os seminários**. Porque é necessária uma pesquisa prévia que logo era somada com as observações da professora.

Mykaelle Amorim: As atividades do curso de Letras são didáticas com uma troca mútua entre aluno e professor. As inovações constantes em busca de **atualidades** tornam as aulas leves com apresentação de trabalhos com **temas** interessantes, **filmes, vídeos, séries** e livros.

Gabi: Os **vídeos** motivacionais me ajudaram bastante, eu me concentrava mais para decodificar algumas palavras em inglês que não conhecia, pois me interessava no **significado** da mensagem em inglês que não conhecia, uma vez que **eu me interessava no significado da mensagem e o que eu aprendia, não esquecia mais**. As provas em sala foram essências para mim, pois elas me cobravam bastante domínio **gramatical e de vocabulário**.

Mika: Assistir **vídeos** com legenda e sem legenda ajudam na interpretação. As apresentações de **seminários** e redações. As apostilas com vários exercícios auxiliaram na parte da **gramática**.

Ao afirmar “E como temos a liberdade de trazer algo de fora que possa se tornar **útil** para as aulas”, entendemos que Hyggor refere-se, mesmo sem ainda ter lido textos sobre o ensino comunicativo, ao propósito de uso real da LE. Interessante nos parece destacar o trecho do excerto de Gabi “eu me interessava no significado da mensagem e o que eu aprendia, não esquecia mais” por reforçar a importância do significado da mensagem no processo de aprender. Notamos, ainda, nesses excertos a referência à gramática e ao vocabulário, o que avaliamos como conhecimento linguístico pertinente à ação profissional de ensinar LE. Desse modo, as respostas à pergunta 4 nos serviram para seleção das tarefas.

Como nenhum aluno atuava como professor de LE (**pergunta 5**), a **pergunta 6** “Como futuro professor de inglês, quais atividades/tarefas você espera desempenhar usando a língua?” nos ajudou a levantar as expectativas desses professores pré-serviço com relação às atividades profissionais, o que contribui também para o planejamento das aulas do 5º semestre. Podemos observar que as respostas variaram e revelaram uma preocupação com o desenvolvimento da habilidade oral de seus futuros alunos e o desejo de trazerem, para a sala de aula, materiais que proporcionassem o uso e que despertassem o interesse pela LE, o que espelha suas preocupações e desejos como alunos do curso de Letras.

Das respostas, procedemos a recortes do que era recorrente, elencados a seguir em forma de itens.

- a) Atividades de prática oral realizadas em grupos por meio de
- Filmes sobre diversos temas
  - Séries sobre diversos temas
  - Músicas
  - Seminários
  - Conversas descontraídas
  - Jogos

- b) Atividades de leitura e interpretação de textos de
  - Histórias populares
  - Projetos literários
  
- c) Atividades gramaticais por meio de
  - Exercícios

Sabemos que ELFE traz em sua natureza a conciliação de interesses e necessidades das partes envolvidas no processo de aprender LE. Em vista disso, para o planejamento da disciplina Língua Inglesa V, esses recortes tiveram o papel de atender às expectativas dos alunos, porém as atividades agora seriam justificadas teoricamente, de modo a motivar o processo inicial de reflexão.

Dos 10 alunos que responderam ao questionário, uma aluna diz não pretender ser professora de inglês.

Escolhemos dois excertos que nos chamaram a atenção pelo fato das alunas se basearem nas atitudes da professora formadora, o que reflete a influência da abordagem de ensinar do professor na construção da visão de aprendizes e professores sobre o processo de ensinar e aprender, e conseqüentemente na competência implícita dos futuros profissionais.

Lorrany: Pretendo trazer para minha sala de aula um pouco do que tive como **aluna**: aulas dinâmicas, com bastante vocabulário.

Mykaelle Amorim: Particularmente, eu pretendo seguir a mesma linha de ensino **adotada pela minha docente**, buscando coisas atuais e diferenciadas para despertar a vontade de conhecimento nos alunos com apresentação de músicas, filmes, séries e outros meio.

Quanto às expectativas em relação às aulas do 5º semestre (**pergunta 7**), por ser o período anterior ao estágio, a professora-pesquisadora esperava, de alguma forma, que as respostas trouxessem já indícios de sua posição como professores e não apenas como alunos, o que não ocorreu, em sua maioria. Trazemos a seguir os excertos:

Hyggor: Espero melhorar mais o meu inglês e sugiro que trabalhos sobre cultura internacional e linguística sejam mais frequentes.

Lorrany: Eu espero que as aulas continuem dinâmicas, com bastante vocabulário e atividades orais como sempre tivemos. Não tenho o que sugerir, gosto muito das aulas, pois a professora sempre traz coisas novas e sempre está perguntando o que estamos achando delas. É interessante.

Janara: Minhas expectativas são altas. Espero atividades de maior interação como tivemos no 4º semestre e mais entretenimento em inglês como filmes, séries e músicas.

Larissa: Minhas expectativas são as melhores possíveis, a jornada vai ser corrida e cansativa, mas vai valer a pena: Filmes, séries. - Usos de expressões (jargões, gírias em língua inglesa) - Música. - Interpretação de texto com o uso de literatura. - Gramática. - Jogos.

Para esta pergunta, apenas dois alunos se posicionam como futuros professores:

Giovana: Estou empolgada e ansiosa, estamos a um semestre do estágio e a cobrança para fazer/ser o melhor aumenta, afinal iremos transmitir nosso conhecimento para **nossos alunos**. Sugiro que as atividades sejam voltadas para dinâmicas e **posturas em sala de aula**.

Glauber: Espero que as aulas contribuam para o ensino da língua no meu Estágio e futuramente nas salas de aula como **professor regente**. Sugiro que algumas atividades sejam mantidas, como os filmes, séries, palestras, etc. Atividades expositivas que aproximem o aluno do ensino.

Assim, o questionário serviu de base para a escolha dos temas/ tarefas, considerando-se os objetivos dos alunos (necessidades e interesses), bem como para a decisão dos contornos de ELFE quanto ao cenário de atuação desses futuros profissionais na prática.

## 4.2. Textos teóricos da área de formação

De acordo com a metodologia seguida, o levantamento bibliográfico serviu para a categorização dos códigos de processo, métodos e atividades (BOGDAN

e BIKLEN, 1998). A seguir elencaremos os textos teóricos relativos à área de formação de professores de LE.

- *Communicative Dimensions in Language Teaching*, de José Carlos de Almeida Filho. Este livro serviu de base para a elaboração das aulas quanto à parte teórica/conceitual sobre abordagem de ensinar, de aprender, competências de ensinar, LE, filtro afetivo, OGEL e ensino comunicativo. Somente a parte sobre avaliação não foi usada.
- *O Ensino Comunicativo de Línguas*, de Jack Richards. Foram usados trechos que continham conceitos sobre a abordagem comunicativa. A tradução foi feita pela professora-pesquisadora.
- *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: A short Introduction*, de Rita de Cássia Tardin Cardoso. Foram usados trechos sobre a abordagem comunicativa e um jogo intitulado *On Semantic Field* para revisar o vocabulário específico da Linguística Aplicada.
- *Shaping the way we teach English: Successful practices around the world* (<https://americanenglish.state.gov/resources/shaping-way-we-teach-english-successful-practices-around-world>). Desse material foram utilizados:
  - *Contextualizing language*, módulo 1, em vídeo e impresso, sobre como trabalhar com contextualização em sala de aula.
  - *Reflective teaching*, módulo 14, vídeo sobre o conceito de professor reflexivo e como a prática reflexiva pode contribuir para as aulas de LE.
  - *Learner feedback*, módulo 7, utilizamos o material impresso para a elaboração de uma apresentação em *PowerPoint* sobre como dar retorno aos aprendizes sobre a sua aprendizagem.
- *Avaliação: Mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira*, de Matilde Scaramucci. Foram selecionados trechos para reflexão acerca de como a avaliação é vista nas escolas e

como ela deveria ser, de acordo com a autora. A tradução foi feita pela professora-pesquisadora.

- *What is the purpose of assessment? Formative and Summative assessment*, que compõe o programa Learn Nc da Universidade da Califórnia, (<http://www.learnnc.org/lp/editions/linguafolio/6302>). Foram selecionados trechos dos textos para a introdução dos objetivos da avaliação em aulas de LE e dos tipos de avaliação utilizados.
- *Duas Esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado*, de Almeida Filho. Esse texto serviu, de fato, a dois propósitos, para o planejamento da disciplina Inglês V e para a seleção das tarefas.

Os textos citados acima, com exceção de *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: A short Introduction*, foram utilizados para a elaboração de apresentações em *PowerPoint*, preparadas pela professora-pesquisadora em que destacamos os pontos-chave de aspectos relevantes para a formação de professores de LE e conceitos teóricos da área da Linguística Aplicada. Dessa forma, as discussões em sala de aula se basearam inicialmente na competência implícita dos professores pré-serviço e assim, com base nos construtos teóricos, os convidamos à reflexão sobre pontos importantes para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. O texto *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: A Short Introduction* foi usado para revisão de conceitos sobre o ensino comunicativo, ensino e aprendizagem de LE. Desse livro, utilizamos a atividade *Project Work in the Classroom* para, em seguida, os alunos, em grupo, escolherem um dos capítulos do livro *Communicative Dimensions* e resumi-lo para apresentação em *PowerPoint* em sala de aula.

Buscando associar as necessidades da situação-alvo (futuro) com os objetivos de aprendizagem dos professores pré-serviço (presente), recorreremos ao código de processo, métodos e atividades (BOGDAN e BIKLEN, 1998).

Encontramos no texto *Duas Esferas* um modelo de definição dos cenários de atuação de professores de línguas em diversos contextos. Segundo a

proposta de Almeida Filho (2016), as atividades de um professor de línguas podem estar relacionadas tanto a contextos dentro da sala de aula quanto fora, como o uso da língua-alvo para o desenvolvimento profissional e para o crescimento na carreira. Optamos para esta pesquisa pelo uso da língua-alvo em sala de aula por ser o contexto mais imediato de atuação dos professores em formação.

A fim de elaborarmos tarefas que proporcionassem experiências de uso da LE durante a formação e de projetarmos a “capacidade de sustentar a língua-alvo em uso na interação com os aprendizes” (ALMEIDA FILHO, 2016b, p.15), ou seja, os futuros alunos desses professores não-nativos em formação, embasamo-nos no seguinte quadro para a definição dos conteúdos de uso da língua:

### Quadro 3 - Usos da língua-alvo em sala de aula

<p><b>1. Uso da L-alvo para comunicação com aprendizes</b> (nas salas, no laboratório, em visitas guiadas)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- participar em aulas na L-alvo para comunicação com os aprendentes</li> <li>- apresentar caso ou situação ocorridos ou ficcionais</li> <li>- comunicar-se com os colegas ou visitantes na própria sala</li> <li>- cumprimentar e interagir brevemente com alunos ou outros falantes</li> <li>- dar e receber instruções (sequências ou passos)</li> <li>- organizar atividades</li> <li>- dar retorno (<i>feedback</i>)</li> <li>- enviar mensagens por meio eletrônico</li> <li>- escrever roteiro de ações no curso</li> <li>- organizar interação prolongada numa sequência de atividades no decorrer da aula</li> </ul> <p>@ José Carlos Paes de Almeida Filho (Universidade de Brasília) Jan. 2016</p>

Como foi mencionado anteriormente neste texto, buscamos também alinhar as sugestões de Almeida Filho (2016 b) com os objetivos dos alunos para nossas tomadas de decisões e assim, visto que os participantes apresentaram o interesse de aperfeiçoar a comunicação oral, buscamos então priorizar no

planejamento da disciplina Língua Inglesa V atividades que contemplassem as seguintes ações:

- ✓ Participar em aulas na língua-alvo para comunicação com os aprendentes
- ✓ Cumprimentar e interagir brevemente com alunos
- ✓ Dar e receber instruções (sequências ou passos)
- ✓ Organizar atividades
- ✓ Dar retorno (*feedback*)
- ✓ Organizar interação prolongada numa sequência de atividades no decorrer da aula

Além disso, durante este estudo de caso interventivo, consideramos as interações entre a professora-pesquisadora e os participantes que foram registradas por meio de notas durante a observação-participante. Dessa forma, apesar de termos nos baseado em textos teóricos para a escolha dos temas e tarefas, eles precisaram ser adaptados de acordo com os objetivos dos alunos, explicados no item seguinte.

#### **4.3 Observações da professora-pesquisadora para a elaboração do planejamento dos temas/tarefas**

Para compor esta subseção, utilizamos as notas de campo e a observação participante (códigos de processo, métodos e atividades) (BOGDAN e BIKLEN, 1998) da professora-pesquisadora para o planejamento das tarefas oriundas dos temas (código de estratégia) (BOGDAN e BIKLEN, 1998).

As aulas aconteceram no primeiro semestre de 2017, com encontros presenciais às quintas-feiras. Por razão de atividades acadêmicas que estavam ocorrendo na Universidade, as aulas começaram um pouco depois do previsto pelo calendário acadêmico e em alguns dias elas não puderam acontecer por motivos diversos. Além disso, me ausentei na primeira semana de aulas para a participação em um curso de imersão para professores de inglês oferecido pela Universidade.

Assim, para que eu pudesse seguir com o planejamento e cumprir a carga horária da disciplina de Língua Inglesa V, contei com o apoio da coordenação e

de uma colega, que gentilmente me cedeu algumas aulas em algumas sextas-feiras para cumprir a carga horária obrigatória. Acrescento ainda que, devido às limitações que me foram impostas pela observação participante, uma vez que estava envolvida na condução das aulas, a tomada de notas aconteceu após o término das aulas e em alguns momentos em que considerei imprescindível anotar os acontecimentos para a apresentação dos registros. Dessa forma, apresento a seguir o que considerei relevante para esta pesquisa.

A primeira interação com os alunos aconteceu no dia 23 de fevereiro para que eu pudesse aplicar o questionário e explicar os objetivos do curso. Os estudantes se mostraram motivados e apresentaram diversas sugestões para as atividades seguintes. Pedi que anotassem tudo que considerassem importante e que pudesse contribuir para a elaboração do planejamento.

Pelos motivos apresentados acima, o próximo encontro só foi possível acontecer no dia 6 de abril. Dessa forma, solicitei por *e-mail* que os alunos lessem previamente o primeiro capítulo do livro *Communicative Dimensions*, de José Carlos Paes de Almeida Filho, e os orientei que por meio de uma leitura cuidadosa destacassem os pontos que lhes despertassem interesses e que anotassem possíveis dúvidas.

Com o objetivo de possibilitar uma maior compreensão acerca dos construtos teóricos necessários à formação de professores de LE, destaquei os pontos-chave do texto (em uma apresentação em *PowerPoint*) para que os discutíssemos oralmente em língua inglesa.

Alguns alunos não leram o texto e aqueles que leram apresentaram dificuldade em compreendê-lo, o que dificultou um pouco a realização das atividades propostas inicialmente para a aula, uma vez que o objetivo era discutir o que haviam compreendido da leitura. Assim, passei a explicar os pontos destacados no texto e convidar os aprendizes a refletir sobre as experiências de aprendizagem que haviam tido até aquele momento.

As respostas eram na maioria das vezes em português e eu, a todo momento, tinha que pedir para que falassem em inglês. Observei que eles hesitavam em se comunicar na língua-alvo porque era uma interação que exigia respostas espontâneas.

Os alunos apresentaram exemplos de professores que buscavam trazer atividades inovadoras e comunicativas para a sala como ponto positivo. Um

aluno relatou o impacto de sua mudança de escola (onde as aulas eram desafiadoras e com atividades comunicativas) para outra em que as atividades eram exclusivamente gramaticais e se resumiam ao ensino do verbo *to be*.

Alguns deles participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de literatura, o que os ajudou a refletir sobre os conceitos de filtro afetivo do aprendiz. Eles também relataram insegurança em relação a atividades de produção oral em língua inglesa. Questionei sobre o motivo para tal sentimento e as respostas são apresentadas nos seguintes excertos, coletados virtualmente:

Janara: No meu caso, essa insegurança é **por medo de errar**.

Giovana: Falar a **pronúncia errada na frente** de quem domina. Quem "sabe mais".

Mykaelle Amorim: Tenho **medo da minha pronúncia** também, pois sempre acho que está errado. Já é intrínseco do ser humano esse medo de errar. Uma coisa também que me trava com medo de errar é quando a pessoa que estou interagindo é fluente, pois uma coisa é interagir com alguém no seu nível ou um nível um pouco mais elevado agora com outra pessoa que "sabe" é bem complicado.

Larissa Maria: **Falar errado na frente de quem sabe (pronúncia)** e passar vergonha.

Gabriela Rodrigues: Tenho **medo de falar alguma palavra que acho que está certa, mas está errada**. Tipo os falsos cognatos.

Mikaela Cardoso: Me sinto insegura, pois não tenho domínio total da língua. **Penso que um estudante de língua inglesa não tem a mesma habilidade de um falante nativo**, por isso tenho medo de falar na frente de quem tem mais aptidão.

Igor Lemos: Eu tenho medo de não saber alguma coisa que alguém possa me perguntar, e **responder algo errado com relação a pronúncia ou não responder**. Já esse negócio de não falar na frente das pessoas é até em português também.

Glauber Horato: Sei que meu conhecimento da língua é limitado, por isso **não tenho confiança de falar**. Esse travamento vem do medo de não conseguir me expressar de uma maneira clara e da **vergonha diante as outras pessoas**.

Lorrany Paes: Bom tenho **medo de errar** na frente de todos e ser criticada. O julgamento me trava.

Michael Camita: Bom, eu me sinto inseguro por **medo de errar** e às vezes por estar perto de pessoas que eu conheço (é meio estranho, mas é verdade), saber que posso estar prejudicando ao invés de auxiliar me assusta um pouco! Meu medo é meio que interno mesmo, pela **insegurança**, a falta de prática, porque uma coisa é estar no cursinho interagindo com poucas pessoas, outra é você ter que transferir um pouco do seu conhecimento a uma pessoa que não tem contato com a língua.

Eles também relataram se sentirem ansiosos e que esse sentimento muitas vezes os levava a “travar” diante de atividades de fala da LE, como podemos observar acima, o medo de errar, a preocupação com o julgamento e a visão de que precisam se comunicar como um falante nativo da língua estão entre as principais razões para essa situação.

Ao final da aula, pedi que fizessem um resumo escrito dos conceitos estudados na aula e também que escrevessem sobre a experiência de aprendizagem de línguas que tiveram até aquele momento e entregassem na próxima semana.

O segundo encontro aconteceu no dia 7 de abril, uma sexta-feira. Para essa aula, considerei o módulo I que faz parte do programa de formação reflexiva, *Shaping the way we teach English: sucessful practices around the world*, oferecido pelo governo americano e que alia teoria e prática do ensino de línguas para professores não-nativos de inglês.

Os 14 módulos do material consistem em manuais<sup>17</sup> com propostas de atividades para o professor formador aplicar em curso de formação de professores de LE e vídeos com exemplos de práticas realizadas por professores de diferentes níveis de ensino em sala de aula não-nativas ao redor do mundo.

O primeiro módulo trata da contextualização da língua por meio de temas e tópicos levando o professor em formação a refletir sobre os seguintes pontos (p.13):

- A linguagem é construída através da relação entre propósito, situação e necessidades sociais. As experiências de aprendizagem em sala de aula que incorporam essas dimensões são mais propensas a levar a melhores resultados de aprendizagem.

---

<sup>17</sup> Os manuais nos ajudam a usar o material, podendo ser adaptados. Cabe destacar que todas as propostas são baseadas teoricamente, apresentando bibliografia pertinente.

- Uma abordagem contextualizada da instrução também apoia o uso de habilidades integradas e trabalho de par e de grupo.

- A promoção de um nível mais profundo de uso da linguagem, especialmente quando os temas e tópicos são de grande interesse e motivam estudantes.

Além disso, o vídeo traz amostras de aulas em diferentes níveis de ensino que utilizam o uso contextualizado da língua por meio de jogos, atividades interativas, pequenas histórias, dramatização, músicas e apresentações dos alunos. Segui as instruções do material e em primeiro lugar apresentei aos professores pré-serviço uma tarefa proposta no manual do professor que os levava a vivenciar uma atividade de contextualização e ao final dela havia uma tarefa que deviam realizar. Depois de realizada a tarefa, os participantes eram convidados a refletir sobre quais habilidades de língua teriam utilizado para completar aquela tarefa, se a linguagem era formal ou informal e deveriam observar quais tempos verbais tinham usado naquele contexto.

A participação dos alunos foi positiva e muitos deles escreveram as respostas das perguntas para se sentirem mais seguros. Em seguida, expliquei que aquilo era uma atividade de contextualização e os motivos pelos quais seria importante para o ensino de inglês.

Posteriormente, introduzi o vocabulário novo que constava no vídeo e o apresentei aos alunos. Também entreguei cópias do material para que pudessem realizar as tarefas por ele propostas.

A primeira convidava os participantes a assistirem novamente ao vídeo e observarem os seguintes pontos, que deveriam ser escritos em um guia de observação:

- Tipo de atividade
- Tópico/Tema
- O nível de ensino e o foco da língua
- Quais os materiais utilizados pelo professor

Assim, os participantes foram convidados a responder às seguintes questões em inglês (p.14), de acordo com o manual<sup>18</sup>:

1. Como você conseguiu identificar o contexto (temas, temas, situações)? Em que você prestou atenção para fazer isso?
2. Como as atividades que você viu relacionaram-se a cada um dos contextos (as áreas de conteúdo)?
3. Que tipo de linguagem evoluiu naturalmente como uma extensão das atividades e do contexto?
4. Como as atividades podem ser adaptadas para diferentes idades? Áreas de tópicos diferentes? Níveis?

Pude notar que alguns alunos tiveram dificuldade para compreender a tarefa proposta, mas a maioria conseguiu preencher o guia de observação. Perguntei a eles o que eles acharam do vídeo e alguns disseram que a linguagem utilizada era complexa e de difícil entendimento.

O manual do material americano propunha uma reflexão sobre as próprias aulas e os convidava a pensar sobre quais temas ou tópicos seriam mais relevantes para os alunos. Para este contexto, adaptei a sugestão por se tratar de um contexto pré-serviço e porque naquele momento nenhum dos participantes atuava como professor, conforme dissemos.

Assim, pedi que considerassem um tema que já tivessem estudado em aulas de inglês e que tivessem gostado muito ou se identificado bastante. A partir disso e com base nas atividades do vídeo, pedi que trouxessem no próximo encontro uma aula de curta duração com o propósito de introduzir o tema escolhido por eles em inglês. A proposta era que em dupla construíssem uma simulação de aula e apresentassem para os colegas e para mim, como se fôssemos seus alunos.

---

<sup>18</sup> 1. *How were you able to identify the language context (topics, themes, situations)? – What did you pay attention to in order to do this? – 2. How are the activities that you saw related to each of the contexts (the content areas)? – 3. What kind of language naturally evolved as an extension of the activities and context? – 4. How might the activities be adapted for different ages? Different topic areas? Levels?*

A aula seguinte aconteceu no dia 20 de abril e foi de grande relevância para esta pesquisa. Durante as apresentações, observei que alguns alunos se adequaram à proposta da tarefa e trouxeram atividades comunicativas, com bastante interação com os “estudantes”. Porém, a grande maioria escolheu pontos gramaticais e passaram a maior parte do tempo só explicando aqueles pontos, com pouca interação. É possível perceber, nesse momento, que eles recorreram às experiências de aprendizagem de línguas que tiveram anteriormente e reproduziram os modelos de ensino que tiveram durante esse processo. Interessante notar que no questionário afirmaram a preferência por aulas com temas diversos e interativas. A explicação pode estar tanto na força das aulas que tiveram antes do ingresso no curso de Letras, quanto na dificuldade de se transpor para a prática conceitos com os quais concordamos.

Eles relataram novamente o sentimento de insegurança e ansiedade durante a execução da tarefa e dificuldades na gestão e condução das aulas em língua inglesa. Alguns já estavam vivenciando as atividades de regência de língua portuguesa no Estágio Supervisionado e, segundo eles, perceberam ter a mesma dificuldade com o ensino da língua materna, a saber:

- Explicavam muito rápido.
- Não sabiam como iniciar e conduzir a aula.
- Tinham dificuldades com o planejamento.
- Sentiam-se despreparados em relação a como interagir com os aprendizes.

Além disso, me questionaram como seria o Estágio de Língua Inglesa, se seria necessário falar em inglês com os estudantes do ensino fundamental e se era possível ensinar inglês em escolas regulares. Nesse momento, conversamos em língua portuguesa e retomei os conceitos de língua, o processo de ensino e aprendizagem que estudamos em Almeida Filho (2013) para que refletíssemos sobre o papel deles como professores de LE e a importância do uso do inglês para a condução das aulas.

Após saber que estavam com dificuldade em gerenciar a aula, pedi que me apontassem caminhos para a seleção de conteúdos da prática que pudesse contribuir para o seu desenvolvimento como professores, ao que mencionaram:

- Como dar a primeira aula?
- Como lidar com os erros (meus erros como professor)?
- Como trazer para a realidade do aluno o inglês sem focar nos aspectos gramaticais?
- Como planejar uma aula?

Eles também apontaram o receio de não serem compreendidos pelos alunos ao se comunicarem com eles em inglês (crença de que não se aprende inglês em escolas regulares).

Por estarmos trabalhando a teoria aliada à prática, a quarta aula que aconteceu no dia 27 de abril foi preparada de acordo com o livro *Communicative Dimensions in Language Teaching*. Assim, solicitei que lessem previamente o Capítulo II que trata da Operação Global de Ensino. Poucos leram o texto. Dessa forma, com base na competência implícita dos participantes, tratei das quatro materialidades do ensino de línguas. Além disso, apresentei as competências de professores e aprendizes de LE. Mais uma vez, os estudantes trouxeram reflexões sobre as atividades do PIBID de Literatura e das experiências que tiveram no estágio de português. As respostas eram dadas em português e eu interferia pedindo que as reformulassem em inglês.

Passamos então a discutir sobre a prática reflexiva e a sua importância para as aulas de LE. Para tanto, me baseei no texto de Almeida Filho (2013) e apresentei o vídeo sobre o tema que faz parte das atividades do módulo 14 do material *Shaping the way we teach English*. Para esta atividade, considerei apenas o vídeo, porque juntamente com a minha orientadora, percebemos que o material é voltado para a formação continuada de professores não-nativos e como o contexto da pesquisa é formação pré-serviço, mesmo com as adaptações, os participantes ainda não haviam vivenciado situações da prática para que pudessem seguir as tarefas propostas pelo material americano.

Assim, o vídeo trazia o relato de professores não-nativos sobre as suas aulas de inglês, as respostas dos alunos para as atividades propostas por esses professores e as reflexões deles sobre como poderiam aperfeiçoar a sua prática.

Introduzi o vocabulário apresentado no vídeo e depois o reproduzi pedindo que tentassem compreender o sentido geral e em seguida, pedi que

assistissem novamente, agora observando as reflexões dos professores e os pontos positivos delas para as aulas de LE.

Observei que o fato dos alunos não terem lido o texto proposto previamente, por não terem o nível de competência linguístico-comunicativa necessária para a compreensão do vídeo e por não estarem ainda vivenciando atividades da prática, acabou por dificultar as nossas interações. Segundo os alunos, o ponto de maior complexidade foram as competências de ensinar de professores de línguas. Em vista disso, conversei com a minha orientadora e combinamos uma participação dela à distância via internet, para que pudesse dar uma aula para eles sobre o tema.

Como a aula anterior foi de teoria, a 5ª aula aconteceu no dia 4 de maio e abordei o uso da língua inglesa na prática de ensino de acordo com os caminhos previamente apontados pelos alunos. Dessa forma, com base em seus questionamentos sobre como dar a primeira aula em uma turma nova de ensino regular, organizei a nossa interação a partir da pergunta: Como dar a primeira aula?

Assim, conversamos sobre os objetivos específicos dessa primeira interação com alunos novos:

- A importância da preparação da aula.
- A questão da influência da idade dos estudantes.
- A adequação ao nível de proficiência deles.
- A observação do contexto de aprendizagem.

Além disso, apresentei vídeos (*youtube*) de professores se apresentando em Língua Inglesa e pedi que anotassem os pontos que acharam mais interessantes e notassem sobre o que tratariam em situações de apresentação para uma nova turma.

Em seguida apresentei atividades que poderiam usar para criar um ambiente mais descontraído e ir em familiarizando os novos aprendizes ao cenário de aprendizagem de LE. Também trouxe vídeos de relatos de professores sobre as experiências com alunos iniciantes em contextos não-nativos, uma vez que os professores pré-serviço sempre me questionaram sobre

como agir nesse tipo de contexto. Dessa vez, percebi que eles se mostraram mais motivados, participativos e envolvidos na aula.

Parti então para a tarefa de apresentação para a nova turma: deveriam escrever um roteiro em que se apresentavam para os novos alunos, considerando os pontos positivos sobre eles e também que tipo de atividades fariam com esses novos aprendizes. Em seguida eles deveriam interagir oralmente com os colegas, simulando essa situação específica do ensino de línguas. Dessa vez observei que eles se sentiram mais confiantes e seguros em relação à tarefa proposta e conseguiram realizá-la com sucesso.

Para a aula do dia 11 de maio, adaptei uma tarefa do livro *The Communicative Approach To Foreign Language Teaching: a short introduction*, de Rita de Cassia Tardin Cardoso (p.19), em que a autora traz uma série de atividades comunicativas para a reflexão sobre língua e seu uso, de forma que professores possam aperfeiçoar sua competência linguístico-comunicativa. No livro a tarefa propõe os participantes escolham uma série de temas relacionados a diversos fatores do processo de aprendizagem de LE, em seguida se organizem em grupos para a leitura de textos sugeridos pela autora de acordo com os temas selecionados e marquem as ideias principais de cada parágrafo e escrevam um resumo. Ao final das atividades, eles devem se apresentar oralmente para a turma.

Assim, como o propósito dessa aula era trabalhar teoria, apresentei os capítulos III, IV e V do livro *Communicative Dimensions in Language Teaching*, que tratam respectivamente do ensino comunicativo de LE em escolas, os métodos de ensino comunicativo e o que significa ser comunicativo em aulas de LE.

Então, pedi que os alunos se organizassem em grupos e escolhessem com qual capítulo iriam trabalhar. Depois de organizados os grupos, eles então passaram a ler o texto e anotar os pontos principais e, em seguida montaram *slides* em uma apresentação *de PowerPoint* em um computador que cada grupo trouxe para a sala.

Como nas outras aulas, eles deveriam ler os textos previamente, mas muitos deles estavam tendo dificuldade com a leitura e com o tempo disponível para isso fora da sala de aula por estarem preocupados com o Estágio de Língua Portuguesa; por essa razão, dessa vez propus que lessem na sala de aula.

Por terem que trabalhar em grupos, eles foram se auxiliando na compreensão do texto e quando não conseguiam entender entre eles, me pediam explicações e com isso fomos interagindo sobre os pontos que me questionaram. A proposta inicial era que preparassem os resumos para apresentarem no mesmo dia, mas como alguns tiveram mais dificuldade de compreender as leituras que outros, deixei que apresentassem na aula seguinte.

A sétima aula aconteceu no dia 12 de maio. Iniciamos as atividades retomando o que havia sido trabalhado no dia anterior e eles passaram para as apresentações orais. Pude observar uma maior segurança por terem lido o texto com calma e por terem trabalhado em grupos. Uma aluna relatou não estar bem no dia e se mostrou muito nervosa para a realização da tarefa, mas em geral eles conseguiram cumprir o objetivo da apresentação. Ao final das comunicações orais, pedi que cada um comentasse o que havia entendido sobre o capítulo do colega e o sobre os pontos mais relevantes para eles. Nesse caso, os alunos mais confiantes se mostraram mais participativos, enquanto alguns teciam comentários breves ou permaneciam calados.

Em seguida, trabalhei com eles um jogo proposto na página 41 do livro *The Communicative Approach To Foreign Language Teaching: a short introduction*, de Rita de Cássia Tardin Cardoso. Dividi a turma em dois grupos e então desenhei dois círculos em que escrevi em inglês: o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, pedi que os grupos escrevessem todas as palavras na língua-alvo relacionados ao tema que haviam aprendido até aquele momento. Ganhava o grupo que escrevesse mais palavras em menos tempo.

Com essa atividade lúdica os participantes tiveram a oportunidade de revisar o vocabulário específico da Linguística Aplicada e também foi-se criando um ambiente de descontração que os deixou motivados para a próxima tarefa.

Assim, eu elaborei uma atividade escrita para que revisassem os vocabulários e conceitos estudados até ali no material *Shaping the way we teach English* e também do livro *Communicative Dimensions in Language Teaching*. Os alunos responderam individualmente e depois fizemos a correção em grupo. Observei que apesar de afirmarem sentir dificuldade e achar que não tinham compreendido alguns pontos, principalmente sobre as competências de ensinar, no geral eles conseguiram aprender bastante sobre o que havíamos estudado.

Ao final da aula, usei o texto *What is communicative teaching?* Do livro *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: A short Introduction*, de Rita de Cássia Tardin Cardoso (p.15). Para que reforçássemos a compreensão sobre a abordagem comunicativa de maneira lúdica, coleí o texto na parede e pedi que se organizassem em dois grupos. Em seguida, entreguei cópias do texto com trechos incompletos. Instruí os grupos a se organizarem em filas e um por um lerem o texto e completando o que faltava. Dessa forma, vencia quem conseguisse completar o texto em menos tempo. Ao final da atividade entreguei cópias do texto completo para eles corrigirem e depois conversamos sobre a compreensão deles sobre o tema do texto. Por ter sido uma atividade descontraída, os alunos se sentiram motivados e participaram bastante.

No dia 18 de maio ocorreu a interação dos alunos, em inglês, com a professora Magali Barçante sobre as competências de ensinar de professores de línguas via vídeo chamada pelo *hangout*. A aula foi preparada pela professora a partir da competência implícita dos participantes e no decorrer da interação ela foi apresentando as definições sobre competência implícita, teórica, aplicada, linguístico-comunicativa e profissional. A escolha do tema foi baseada na dificuldade que os participantes apresentaram em entender os conceitos através da leitura e durante a discussão sobre eles. Em geral, eles se mostraram apreensivos e inseguros em responder às perguntas da professora e precisei estimulá-los a participar. Porém, o que me chamou a atenção foi que um dos alunos, que por motivos pessoais vinha faltando às aulas, respondeu às perguntas da professora e conseguiu entender bem o tema, mesmo sem ter lido o texto e nem ter participado da aula passada.

Ao serem questionados do porquê da pouca participação, eles mais uma vez relataram o medo de errar. Dessa forma, pude observar que a dificuldade maior deles estava relacionada à competência linguístico-comunicativa e que aquele aluno apresentava mais segurança para arriscar as respostas mesmo não tendo lido sobre o tema. Cabe explicar que a professora retomou os conceitos de competências de ensinar que haviam sido discutidos em aula presencial. Em vista disso, os aconselhei a pesquisarem sobre o assunto e tentarem estudar em casa a fim de terem maior compreensão sobre o tema.

A nona aula aconteceu no dia 25 de maio, com o propósito de trabalhar a prática do ensino de línguas e atender os objetivos dos alunos quanto a maneiras

de se comunicar em inglês com os futuros aprendizes. Considerei a partir do quadro de Almeida Filho (2016b) o tópico relacionado a dar instruções em língua inglesa.

Para esse tema, me baseei no livro *Learning Teaching*, de James Scrivener (2011, pp.98-92) e no vídeo *Top Tips for Giving Instructions*, do canal *The Teacher's room* que traz uma série de vídeos lúdicos destinados às situações de sala de aula vivenciadas por professores de língua inglesa e é uma iniciativa do *British Council*. (*BBC Teaching English*).

Iniciei a aula apresentando uma figura em que um guarda dava informação sobre uma determinada localização para uma pessoa que apresentava dificuldade de compreender a instrução. A partir dessa imagem, questionei os alunos sobre a importância de se dar instruções claras e compreensíveis. Eles me questionaram se deveriam falar o tempo todo na sala em Língua Inglesa e, assim, conversamos sobre a necessidade de adequação das instruções para nível de proficiência da turma. Consideramos também a importância da familiarização desses aprendizes com a LE e que as instruções exercem um papel importante para isso.

Ademais, conversamos também sobre a relevância

- ✓ da postura do professor
- ✓ de pedir silêncio
- ✓ de chamar a atenção da turma para atividade
- ✓ da demonstração das atividades por ele ou com a participação dos estudantes
- ✓ do contato visual
- ✓ de checar se eles entenderam as instruções e
- ✓ do papel do professor de monitoramento das atividades

Em seguida apresentei o vídeo *Giving Instructions* que reforçava o que havíamos conversado, e apesar de alguns alunos acharem que os apresentadores falavam muito rápido, eles conseguiram entender a ideia geral do vídeo e eles mesmos observaram que estava relacionado com o que havíamos acabado de discutir. Para que se familiarizassem e revisassem a língua(gem) formulaica relacionada a dar instruções em Língua Inglesa,

apresentei uma figura com ações de professores e alunos em sala de aula, e uma lista de instruções e comandos em língua inglesa que os participantes deveriam associar com as ações da imagem.

Eles receberam bem a tarefa e conseguiram cumpri-la com êxito, em algum momento ou outro me pediram ajuda quanto ao vocabulário, mas em geral eles entenderam bem.

Para a próxima tarefa, entreguei atividades diversas em Língua Inglesa para a turma com a explicação do objetivo de cada uma delas e pedi que escrevessem as instruções relativas a elas. Após o término dessa etapa, pedi então que as apresentassem oralmente para a turma. Por terem escrito previamente as instruções, eles se mostraram mais seguros e conseguiram explicar bem os objetivos de cada atividade.

No dia 1º de junho, tratamos novamente do ensino comunicativo, revisamos a teoria estudada no livro *Communicative Dimensions* e me baseei no livro *Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira*, de Jack C. Richards para a construção de uma apresentação de *slides* em *PowerPoint*, que resumi em inglês. Através dessa apresentação retomei o que haviam estudado no primeiro livro e interagimos com base no segundo livro. Em seguida, como um dos objetivos apresentados pelos alunos nos questionamentos durante o planejamento desta intervenção estava relacionado ao ensino de gramática, aproveitei esse momento para ilustrar essa situação. Apresentei como seria uma aula com enfoque gramatical no *present continuous* (explicação em português) com repetição das frases e foco apenas na construção das frases. Os alunos fizeram associações a aulas que tiveram durante a aprendizagem da língua.

Depois apresentei a descrição de uma cena em que pessoas estavam praticando ações no momento presente, sem focar explicitamente na gramática. Foco no uso, comunicação em inglês. Eles comentaram sobre como é mais divertido trabalhar assim. Surgiram questionamentos: Como trabalhar a língua em escolas com poucos recursos (porque eu usei o *Datashow* com imagens). Comentei sobre a possibilidade de se usar os próprios alunos como exemplos para ilustrar as ações. Conversamos sobre a adaptação das aulas de acordo com o contexto da escola e os recursos disponíveis.

Para o dia 22 de junho, considerei o tema da prática relacionado a como dar retorno aos alunos, com base no material impresso do módulo 7 de *Shaping*

*the way we teach English* para a elaboração de uma apresentação em *PowerPoint*. Assim, discutimos o significado geral do termo *feedback* e a importância dele para as relações sociais em geral. Pedi que refletissem em que situações da vida deles que precisaram dar *feedback* para alguém e o efeito disso. Convidei-os a pensar também sobre situações em que receberam retorno de alguém e o efeito dele naquele momento. Para esse momento de reflexão, eles conversaram em pares. Em seguida apresentei a importância do retorno para a aprendizagem de línguas e também os conceitos de *error* e *mistake*, segundo a Linguística Aplicada. Depois apresentei a diferença e os efeitos do retorno negativo e positivo no processo de ensino e aprendizagem/aquisição de LE.

Refletimos também sobre o papel da tentativa e erro e a importância deles para a aprendizagem de línguas. Durante todo o processo, os participantes comentaram sobre os próprios erros e como vinham reagindo a correção deles. Relataram ter dificuldade em lidar com os próprios erros.

Apresentei os conceitos de retorno formativo e somativo de acordo com a definição do material *Shaping the way we teach English* e, em seguida, apresentei o vídeo sobre correção de erros da série *The Teacher's room* disponível no canal da *BBC Teaching English* no *youtube*. Nesse material, os professores demonstram de maneira lúdica como corrigir erros de acordo com os propósitos das atividades. Depois pedi que os alunos comentassem em inglês quais os pontos mais relevantes do vídeo.

Em seguida apresentei a eles exemplos de retornos com foco na forma e pedi que pensassem em erros comuns de aprendizes brasileiros e então considerassem um daqueles exemplos para corrigirem os erros. Por conseguinte, os convidei a simular a situação de correção em pares.

Ao final da aula, eles comentaram como a forma de corrigir é importante no processo de ensino e sobre a percepção de seus próprios erros como um fator importante para a aprendizagem de LE.

Na aula do dia 29 de junho, o tema abordado foi avaliação da aprendizagem de LE. Elaborei uma apresentação de *PowerPoint* com base nos textos do programa *Learn NC*, uma iniciativa da Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos. Também considerei para essa aula o texto de Matilde Scaramucci, Avaliação: Mecanismo propulsor de mudanças no

ensino/aprendizagem de língua estrangeira, que aborda a avaliação de aprendizagem de LE no contexto brasileiro, e para isso traduzi para o inglês pontos relevantes do texto e os utilizei na apresentação.

Iniciei a interação questionando-os sobre qual o propósito da avaliação no processo de aprendizagem de línguas. Dessa forma, com base em sua competência implícita, eles trouxeram as experiências que tiveram como estudantes até aquele momento. Segundo os alunos, a avaliação nunca funcionou como medida de conhecimento porque eles decoravam o conteúdo um dia antes da prova.

Ao tratarmos das diferenças entre avaliação somativa e formativa, e a importância de cada uma delas para o processo de aprendizagem de línguas, os participantes falaram da dificuldade de professores do ensino regular de praticarem avaliação formativa, porém a consideraram de extrema relevância. Além disso, com base na vivência deles, disseram que a avaliação somativa poderia acontecer com mais frequência por ser mais fácil para o professor avaliar.

Os alunos relataram sentimentos negativos em relação à avaliação, principalmente o medo de chegarem a resultados negativos. Uma aluna contou que um professor a ridicularizou em frente aos colegas por não ter alcançado os objetivos esperados e outra contou que o professor rasgou a sua prova; isso fez com que ela tivesse medo de provas (medo do fracasso). Dessa forma, com base nessas experiências, eles observaram a influência das atitudes do professor em relação à afetividade dos aprendizes.

A nossa última aula aconteceu em uma sexta-feira, dia 30 de junho. Para ela elaborei uma atividade avaliativa que abordava tudo o que havíamos estudado até ali quanto à língua, em relação ao vocabulário e conhecimento acerca dos conceitos teóricos que lhes foram apresentados durante o processo.

Relembrei-lhes de que aquela não seria a única avaliação, uma vez que considere as participações deles durante as aulas e a realização das tarefas propostas. Os alunos se mostraram apreensivos e relataram dificuldade na questão que tratava das competências de ensinar dos professores, mas no geral foram bem e apresentaram um bom resultado quanto à aprendizagem/aquisição da língua inglesa e quanto à formação de professores de línguas e seus aspectos relevantes.

Assim, com o objetivo de responder à pergunta 1 desta pesquisa apresentamos o quadro-resumo a seguir com os temas e tarefas selecionados para este contexto específico, relacionando temas da teoria e da prática para a formação reflexiva de professores de LE:

Quadro 4 - Temas e tarefas relacionados à teoria e à prática

TEMAS E TAREFAS RELACIONADOS À TEORIA	
TEMAS	TAREFAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O processo de ensino e aprendizagem de LE nas escolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler previamente o texto indicado</li> <li>- Refletir e falar sobre o processo de aprendizagem até ali</li> <li>- Escrever individualmente sobre essa reflexão, em inglês</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) e a prática reflexiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler previamente o texto indicado</li> <li>- Refletir e falar sobre aspectos importantes da OGEL com base na competência implícita</li> <li>- Assistir a vídeo sobre reflexão de professores não-nativos em relação às próprias práticas e discutir em duplas sobre a importância da prática reflexiva para o ensino de línguas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O ensino comunicativo de línguas na escola               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os métodos comunicativos do ensino de línguas</li> <li>• O que é ser comunicativo em uma sala de aula de LE</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler o texto indicado em sala de aula e discutir os pontos-chave em grupos</li> <li>- Elaborar resumos em grupos e slides para apresentação</li> <li>- Apresentar o resumo em slides oralmente</li> <li>- Comentar sobre as apresentações dos colegas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competências de ensinar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de interação online sobre competências de ensinar e falar sobre elas com base em conhecimento prévio sobre competências</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensino de gramática com foco no uso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rever para falar sobre o conceito de ensino comunicativo com destaque para o ensino da gramática à luz dessa abordagem</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação da aprendizagem de LE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir sobre a importância da avaliação</li> <li>- Falar sobre as diferenças entre a avaliação somativa e formativa e o papel de cada uma delas no processo avaliativo, considerando o contexto brasileiro e o papel do professor na avaliação de aprendizagem</li> </ul>
TEMAS E TAREFAS RELATIVOS À PRÁTICA	

<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizando língua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler um breve texto projetado em <i>slide</i> que apresenta uma situação que requer tomada de decisão e atenção a questões de ordem linguística</li> <li>- Assistir a vídeo sobre o ensino de línguas através da contextualização de tópicos e temas e anotar os tipos de tarefas, tópicos/temas, nível linguístico entre outros. Os professores são não-nativos</li> <li>- Falar sobre as suas anotações</li> <li>- Escolher um tema de interesse, preparar uma atividade de contextualização e apresentar oralmente para os colegas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>A primeira aula de inglês</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir com base na competência implícita sobre aspectos importantes da primeira aula em uma turma</li> <li>- Assistir a vídeos de professores se apresentando para seus alunos e escrever sobre o que consideram importante ao se apresentarem para a sua turma</li> <li>- Preparar e apresentar a primeira aula oralmente para os colegas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dando instruções na língua-alvo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir sobre a importância das instruções para o ensino de LE</li> <li>- Ler em <i>slide</i> língua(gem) formulaica relacionada a comandos já conhecidos e novos usados em sala de aula e associar de forma escrita figuras aos comandos, seguido de correção oral</li> <li>- Praticar o uso da língua(gem) formulaica por meio de simulação da organização de atividades através das instruções</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dando retorno (<i>feedback</i>) na LE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir e falar sobre a importância do retorno e seus diferentes tipos com base na competência implícita</li> <li>- Assistir a vídeo e comentar sobre os diferentes tipos de retorno e sua adequação em relação às atividades</li> <li>- Discutir em dupla erros comuns de aprendizes brasileiros e simular os tipos de retornos</li> </ul>

(Quadro meu)

Observando o quadro 4, algumas questões precisam ser levadas em consideração, a saber:

- 1) Os temas determinaram as tarefas e, por conseguinte, as habilidades.
- 2) As habilidades, via de regra, foram integradas de forma a possibilitar a execução das tarefas.
- 3) A habilidade oral, em azul, foi predominante por atender aos objetivos dos estudantes.
- 4) A separação visual e linear entre teoria e prática aconteceu para facilitar a compreensão do processo pois durante as

aulas houve um tecer entre elas, intercalando-as e sobrepondo-as.

2) Como momentos de reflexão e atividades práticas em língua inglesa influenciaram a preparação de estudante de Letras em situação de estágio?

Para respondermos a essa pergunta, recorreremos a entrevistas gravadas, realizadas com os professores em formação no segundo semestre de 2017, já em situação de estágio. Foram selecionados trechos das entrevistas, de modo a atender o propósito de buscarmos excertos que evidenciassem a influência de momentos de reflexão e atividades práticas para a preparação dos estudantes de Letras em situação de estágio. Dentro desse propósito, buscamos observar padrões nas respostas dos participantes que evidenciassem a sua percepção em relação aos contornos de ELFE desta pesquisa para a seleção de temas e tarefas concernentes à teoria e prática no âmbito do ensino de línguas, bem como o desenvolvimento de competências de ensinar de futuros professores e a contribuição de atividades da prática para a segurança e diminuição da ansiedade durante comunicação oral em inglês.

Quadro 5 – Expectativas da professora-pesquisadora

Pergunta 1: Objetivos dos alunos para a disciplina
Pergunta 2: Objetivos dos alunos, ELFE, conteúdos/temas e tarefas
Pergunta 3: Reflexão
Pergunta 4: Reflexão, ELFE, conteúdos/temas e segurança
Pergunta 5: Reflexão, ELFE e conteúdos/temas
Pergunta 6: Reflexão, ELFE, conteúdos/temas e competência linguístico-comunicativa
Pergunta 7: Reflexão e competências de ensinar

Elencaremos a seguir as perguntas da entrevista seguidas das respostas dos participantes e análise. Considerando que as entrevistas são códigos de definição (BOGDEN e BIKLEN, 1998) que descrevem, entre outros, a visão dos participantes, apresentaremos a seguir recortes das entrevistas que a evidenciam.

Por ser um planejamento a partir de uma perspectiva ELFE, em que devemos observar os objetivos de aprendizagem dos alunos (HUTCHINSON e WATERS 1987; BASTURKMEN, 2010; RAMOS, 2005, 2016; AUGUSTO-NAVARRO, 2008; GUIMARÃES, 2015; ALMEIDA FILHO, 2016b), por meio das perguntas 1 e 2, buscamos levantar a percepção dos participantes quanto ao atendimento de seus objetivos específicos e a opinião deles sobre o uso de temas e tarefas da área de ensino em relação ao atendimento de suas expectativas.

#### 1) Quais eram as suas expectativas ao iniciar a disciplina Língua Inglesa V?

Dos 10 alunos que responderam a essa pergunta, podemos observar que 6 apresentaram expectativas positivas quanto ao atendimento de seus objetivos, o que fica evidenciado nos excertos a seguir.

Gabi: Eu achei que ia ser voltado para a **prática** mesmo. De **teoria e preparar para o estágio**.

Lorrany: **Bom, eu esperava que conseguisse aprender coisas que eu não tinha conhecido ainda e eu acho que são importantes para o ensino de uma nova língua. E foi o que acabou acontecendo.** Você nos ensinou tudo, eu acredito para gente conseguir dar uma boa aula, **planejar uma aula**, elementos para trabalhar dentro de sala de aula. Tudo isso eu esperava aprender dentro da matéria e eu aprendi.

Hyggor: (...) **eu esperava coisas que ajudassem a gente. Mas eu não esperava que fosse do jeito que foi. Tão boa assim.**

Glauber: **Eu acho que a principal expectativa era talvez você ser norteado para o caminho dos estágios.** E como a gente já estava próximo... Nossa turma já estava próxima de assumir uma sala em si. **É preciso ter uma base teórica e prática, principalmente um caminho comunicativo de como essas aulas né?** Era mais ou menos isso mesmo, esse ano foi focado nisso. **Que professor você quer ser?**

Chell Camita: **O que eu esperava que acontecesse aconteceu, que era arrumar um emprego, né, na área que eu que eu consegui, era aprimorar mais o meu inglês,** ver que minhas capacidades eram além das

minhas expectativas, que eu era uma pessoa mais medrosa, em se tratando da língua pelo tempo que eu estudei eu era mais **inseguro**.

Mika: **De início eu achei legal estudar isso aqui, porque aqui é teoria em cima de teoria e não temos preparação pra vida real lá fora.**

Chamamos a atenção para o fato de que ao iniciarem a disciplina e responderem os questionários, alguns participantes naquele momento (1º semestre de 2017) apresentavam objetivos relacionados a conteúdos de língua voltados para fins gerais e se posicionavam diversas vezes como aprendizes de línguas. Porém, durante as interações com a professora-pesquisadora, eles foram reconfigurando os seus objetivos através das reflexões teoricamente fundamentadas e passaram a considerar as especificidades da língua que estavam aprendendo para ensinar. Assim, as expectativas apresentadas nas entrevistas foram sendo reconfiguradas durante o do processo.

Ao analisarmos o excerto de Gabi, percebemos que a aluna havia compreendido os objetivos da disciplina que foram explicados inicialmente pela professora-pesquisadora e teve suas expectativas atendidas.

Já nos casos de Lorrany, Hyggor, Chell e Mika, apesar de não estar claro o momento de tomada de consciência sobre a importância de se estudar temas e tarefas da área de formação, é possível inferir de suas respostas que consideravam importante aprender a planejar aulas, que apontássemos alguns caminhos para o estágio, desenvolver sua competência linguístico-comunicativa e serem preparados para lidar com problemas que poderiam surgir na prática. Observamos também que, apesar de ser uma disciplina de língua inglesa, Hyggor afirma que esperava que as atividades da disciplina pudessem contribuir de alguma forma para o estágio de língua portuguesa. Dessa resposta, podemos inferir que professores de língua materna em formação também possuem objetivos específicos para o ensino dessa língua, o que corrobora a nossa perspectiva de que não basta ser falante da língua para ser professor.

Hyggor: Eu esperava (...) como a gente começou o estágio tanto de língua portuguesa quanto de língua inglesa, **eu esperava coisas que ajudassem a gente. Mas eu não esperava que fosse do jeito que foi. Tão boa assim.**

Apesar de a professora pesquisadora ter explicado como seria a disciplina e os objetivos dos temas e atividades, duas alunas relataram que mesmo assim não teriam expectativas, porém consideramos que elas apresentaram uma reação positiva quanto à configuração das aulas, que apresentamos nos excertos abaixo:

Janara: **Eu não tinha muito expectativa porque eu achava que ia ser a mesma coisa que sempre foi**, a questão de gramática, **de trabalho prático na frente e tal**, não que isso seja ruim, mas eu achei que ia ser a mesma coisa das outras disciplinas.

Mykaelle: **Antes de começar eu não tinha muitas expectativas. Na verdade, eu achei diferente porque aqui na faculdade eu nunca aprendi a dar aula**. A gente tem aula de didática que ensina os métodos, mas não da forma como você ensinou. Você foi a fundo (...) você mostrou como mexer com cada faixa etária de idade.

Depreendemos da resposta de Giovana que o seu objetivo era se sentir mais segura quanto ao inglês e por se tratar de um curso de dupla licenciatura, como já afirmamos anteriormente, ela apresenta uma certa resistência quanto à LE, o que pode ter influenciado em um não atendimento de suas expectativas:

Giovana: **Eu esperava que eu fosse ficar um pouco mais segura com relação à matéria de língua inglesa**. Você sabe que eu sempre tive uma **rejeição** muito grande com essa disciplina **porque não é a minha área**. Mas eu sabia que eu ia ter que passar por isso (...) eu pensei que eu ia me tranquilizar mais com o ensino de língua inglesa (...)

Essa resposta foi apresentada apenas por uma aluna por se tratar de uma turma que escolheu ir para o grupo de nível intermediário de proficiência, o que os leva a apresentar uma atitude positiva quanto ao inglês.

Com base nessa afirmação, observamos que esse fato é recorrente em cursos de dupla licenciatura, uma vez que alguns alunos se identificam mais com uma língua do que com a outra, o que pode gerar uma certa rejeição ao aprendizado, levando ao aumento do filtro afetivo e criando sentimento de insegurança, ansiedade, desmotivação, entre outros (KRASHEN, 1985; ALMEIDA FILHO, 1993, 2013). Dessa forma, podemos inferir disso um desacordo entre os objetivos específicos do curso de Letras dupla licenciatura e

o atendimento dos objetivos de alguns alunos quanto a sua formação, o que acaba influenciando nas atitudes de futuros professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem/aquisição de línguas e as consequências disso podem afetar, de alguma forma, o círculo vicioso que impera na educação brasileira.

Podemos observar no excerto a seguir que, ao ser questionada sobre as suas expectativas, Giovana apresenta as razões de sua rejeição quanto à língua, o que pode justificar sua atitude negativa com relação ao que ela esperava da disciplina de língua inglesa V:

Giovana: Pelo que eu estudei na escola, foi passado assim para mim assim (...) **eu tinha na minha cabeça que o ensino de língua nas escolas só servia pra preencher uma lacuna da falha do ensino. Os professores tinham que cumprir o conteúdo e os alunos tinham que passar.** Agora eu passei a valorizar um pouco isso (...) Eu não sei, né? **Às vezes eu falo que não vou ser professora de inglês. (...) Porque não é porque eles fizeram assim comigo, que eles me ensinaram a não gostar de inglês (...)**

O excerto a seguir exemplifica a influência das atitudes do professor de LE na visão de seus alunos sobre o que é aprender línguas, como vimos em Almeida Filho (1993, 2013, 2016a). Porém, é possível perceber que a aluna já reflete sobre o seu papel como futura professora:

Giovana: Porque para mim é isso, **se você é um professor especializado nisso e não gosta do que você ensina**, sem interesse e preparo nenhum, **ele está ensinado o aluno a não gostar (...)** Então eu passei a pensar **mais eu, profissional, Giovana, se eu vou querer repetir o erro do professor, se eu vou querer mudar.**

Dessa forma, percebemos que os participantes apresentaram uma reação positiva em relação à disciplina de língua inglesa V e que a resposta negativa que tivemos estava relacionada à não identificação da estudante com a língua-alvo.

2) Em que medida as suas expectativas foram atendidas? Comente, por favor, tanto os conteúdos ensinados como as tarefas propostas.

Nos excertos a seguir, trazemos as reflexões dos participantes sobre o ensino com base em temas e tarefas (NUNAN, 1989; BARBIRATO e CASSOLI, 2013; ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000; ALMEIDA FILHO, 1993, 2013) e

quais dentre eles foram mais relevantes. Fica evidente nas falas de Gabi, Hyggor, Chell Camita, Lorrany e Mykaelle um atendimento satisfatório aos seus objetivos durante a disciplina.

Gabi: **Eu achei legal. O livro é muito bom. Eu achei legal o livro, principalmente a parte das fases da aula. Nós usamos muito isso no estágio. Os seminários foram bons para a gente perder o medo para a gente falar e para ensinar também.**

Hyggor: **Eu achei ótimo** e eu até usei essas dicas que a gente recebeu até no ensino da língua portuguesa no semestre passado quando a gente estava trabalhando língua portuguesa e esse semestre também.

Chell Camita: **Eu gostei demais, principalmente aquelas aulas mais expositivas que nós tivemos, em falar, em apresentar, em ter tempo, em planejar uma aula, né?**

Lorrany: Porque foi através das suas aulas que **eu aprendi como a fazer um plano de aula, como motivar aluno, o que dar dentro de sala.**

Mykaelle: **Achei excelente**, que nem aquela atividade do primeiro dia de aula, que você mandou a gente se apresentar.

Dos 10 alunos que responderam à entrevista, podemos inferir da resposta de Giovana que a sua dificuldade quanto à língua tenha influenciado negativamente a sua percepção em relação ao tema e ao material utilizado nas aulas, como observamos no seguinte excerto:

Giovana: **Eu achei o material muito difícil porque a gente não tinha visto teoria em inglês ainda, aí você pegar aquelas palavras muito difíceis.** O meu problema era pegar aqueles **vocabulários e não entender.** Uma linguagem muito teórica, **eu achei muito difícil.**

Porém podemos perceber que a aluna tem consciência da força positiva que esses temas apresentam sobre a formação de professores; destacamos também a sua visão quanto a isso em relação ao ensino de português:

Giovana: **Mas os temas eram muito importantes**, só que eu achei o material muito difícil de entender. Eu acredito também que **isso deveria ser ensinado no português (...)** Porque **é um conteúdo muito importante. Querendo ou não a gente tem que estudar teoria.** Mas para compreender o material foi muito difícil (...)

Hyggor, Larissa e Lorrany também apontam para a influência positiva dos temas para o Estágio de Língua Portuguesa que, embora não seja o foco desta

pesquisa, nos chama a atenção porque apesar de ser a língua materna dos alunos, eles compreendem que saber falar a língua é diferente de saber ensiná-la (VIAN JR, 2011), o que reforça a ideia de que essa atividade profissional precisa de recortes específicos e bastante atenção, sendo a LE ou não, quanto aos conteúdos de formação e também às atividades da prática do ensino de línguas:

Hyggor: Eu achei ótimo e eu **até usei essas dicas que a gente recebeu até no ensino da língua portuguesa** no semestre passado quando a gente estava trabalhando língua portuguesa e esse semestre também.

Larissa: O que me chamou mais atenção foi a aula de dar instruções, e serviu para colocar em prática, no microensino e na aula de bolsa futuro, eu **tentei contextualizar a aula de gramática de língua portuguesa também**, e com as aulas eu aprendi que tem como ensinar gramática de outra forma.

Lorrany: A **nossa regência de português** foi muito complicada porque a gente **não tinha base nenhuma** e a gente estava desesperado para saber no inglês, como que a gente ia fazer? Então o que você deu, as suas aulas, as formas de como abordar os temas, como o aluno aprende.

Quanto aos conteúdos e tarefas, inferimos das respostas que a percepção dos alunos está ligada tanto ao que eles observaram nas aulas de Língua Inglesa V, quanto à relevância delas durante a realização do estágio e microaulas. Observamos nos excertos a seguir que os alunos também consideram o estudo de temas teóricos e sua influência nas experiências, após as aulas do quinto semestre:

Gabi: Foi importante porque tanto para a gente entender a questão do social, para você entender **o contexto social**. Depois você planejar a aula. Então na observação a gente fez isso. Eu gostei muito das **fases da aula** porque se enquadrou muito bem no tempo que a gente teve, foi corrido mais deu. E o principal foi **o ensino comunicativo**, porque se a gente não soubesse (...) **Porque o jeito que a gente foi ensinada na escola é totalmente diferente do jeito que a gente aprendeu aqui.** (...) Não foi maçante que nem o estágio de língua portuguesa. **Eu usei a gramática de forma indireta**, primeiro mostrar a língua e fazer **eles se interessarem, trazendo imagens, músicas, coisas que fazem parte da vida deles. Ensinando a gramática como uma consequência.** Eles gostaram, foi bem mais espontâneo. **No microensino, eu falei assim para a Mikaela, o que a gente fez no microensino nós vamos fazer na aula do estágio também.** (...) Tem que planejar uma aula legal e tudo. Acaba que marca. **A teoria do livro me ajudou e ajuda também o que a gente aprende de conteúdo.**

Janara: O que mais me ajudou foi a questão de como **dar instrução em inglês**, principalmente para o microensino, que foi fundamental, **porque eu não tinha ideia de como fazer se não tivesse tido essa base antes**.

Larissa: O que me chamou mais atenção foi **a aula de dar instruções**, e serviu para colocar em prática no microensino e na aula do bolsa futuro, eu **tenho contextualizar a aula de gramática de língua portuguesa também**, e com as aulas eu aprendi que tem como ensinar gramática de outra forma.

Hyggor: Eu usei **aqueles vídeos que os professores ensinavam como interagir**, tipo não fazer a pergunta: entendeu? O que a gente vai fazer? Essas coisas (...) **As instruções**, ao invés de perguntar, entendeu? Aí eu pergunto: Fulano, o que a gente vai fazer agora? Ficou bem mais claro, pois como eles falavam do jeito deles, ficou bem mais claro.

Chell Camita: Chegar aqui e **apresentar** para nossa turma, toda em inglês, aquela **dinâmica** que você fez no quadro, que você dividiu em 2 grupos, que era para a gente falar as competências, as habilidades. Eu sempre gostei mais **das apresentações**, porque me ajudaram bastante. Até lá na escola, aqui mesmo **me ajudou, no microensino, me ajudou no estágio**, e assim, **foi um preparatório, bem preparatório mesmo**, para a gente continuar trabalhando nas outras coisas (...)

Lorrany: Eu acredito que tanto **as tarefas que foram dadas dentro de sala de aula, quanto o microensino foi encaixado tudo junto**. Aquilo foi essencial para **preparar a gente para o estágio**. **Eu acho que se a gente não tivesse tido essa experiência, tanto do microensino quanto aqueles exercícios que você passava dentro de sala de aula, a gente não teria base para fazer o estágio**.

Glauber: Eu acho que tudo segue essa linha do que a gente estava pensando, foi melhor do que eu estava pensando. **Eu achei que a gente ia focar mais em como dar aula**. Eu achei que ia ser um pouco mais maçante. **A gente viu no livro do Almeida Filho sobre como dar aula, como a gente pode mudar a nossa maneira de dar aula**. Como aprimorar o seu ensino. Então a sua reflexão como professor (...) **Eu acho que todas as minhas expectativas foram atendidas. As aulas foram bem dinâmicas e de certa forma até simulações de sala de aula... mesmo quando a gente não vinha aqui na frente, a gente já se imaginava em sala de aula. É importante ver também que essa simulação que a gente associa, que a gente está se expondo, acontece também na cabeça da gente (...)** Enquanto você está estudando ali sentado na cadeira, fazendo as atividades propostas (...) Eu achei interessante também isso.

Mika: **Nessa matéria a teoria e a prática sempre ficaram ligadas, tudo que a gente aprendeu na teoria a gente colocou em prática. Eu gostei bastante**. Se você não tivesse trazido para a gente, **eu nunca iria saber que as aulas de inglês poderiam ter sido assim porque não é só gramática, não é só como nós devemos nos portar**. É igual aprender matemática, você estuda a teoria, **mas se você não fizer na prática você não aprende**. Então para mim ser um bom professor tem que ter isso também. **Se você só ficar lendo teoria, teoria e não praticar de alguma forma, não vai fluir, você não vai entender nada e a teoria não vai fazer**

**diferença nenhuma, e isso faz toda a diferença no "ser professor". Achei a disciplina muito tranquila, muito explicativa, gostei bastante.**

Mykaelle: Gostei das **apresentações**, teve uma aula que só foi **diálogo** em inglês, depois das **apresentações de trabalho**, que você ensinou os métodos e pedir até sugestões. **Foi a aula de planejamento de aula, das tarefas do professor, do conteúdo ser útil, ser um conteúdo válido, e teve até uma transmissão ao vivo, sobre contextualizar....** Sobre como mudar minha **postura, como se apresentar, sobre como contextualizar no conteúdo e sempre buscar uma maneira melhor que eles poderiam usar no cotidiano. E a maneira de corrigir, você não pode falar que está errado, tem que ser de uma forma mais descontraída.**

Giovana: **Eu gostei mais das atividades práticas, que a gente vinha aqui na frente (...)** Que você perguntava: **como você vai corrigir o seu aluno se ele cometer tal erro (...)** Eu achei incrível (...) Eu acho que tinha que ser assim na Universidade, principalmente num curso de licenciatura (...) Não é fácil você vir aqui na frente e falar, principalmente em outra língua.

Assim, podemos observar que as respostas dos participantes variaram entre a prática e teoria e elencamos nos itens a seguir, o que eles consideraram mais importantes quanto ao atendimento de suas expectativas, de acordo com o que aparece nos excertos:

a) Teoria:

- ✓ Fases da aula
- ✓ Ensino comunicativo
- ✓ Prática Reflexiva
- ✓ Ensino da gramática com foco no uso

b) Prática:

- ✓ Contextualização
- ✓ Apresentações
- ✓ Atividades em duplas
- ✓ Como dar retorno
- ✓ Como dar instruções

3) Qual foi a contribuição das aulas do 5º semestre para as microaulas e o Estágio?

Tendo em vista que a motivação deste trabalho surgiu da necessidade de promover o ensino da língua-alvo com contornos de ELFE em sala de aula para a condução de microaulas e as atividades de regência no estágio, buscamos entender qual foi o efeito desta intervenção no contexto da pesquisa. Dessa forma, podemos observar nos seguintes excertos que os participantes consideraram como contribuição o contato prévio com tarefas da prática, levando-os a se familiarizar com o que é esperado deles como professores de LE e também a questão do planejamento de suas aulas e atividades:

Gabi: **Eu acho que ajudou mais para ter uma noção**, não só da realidade da escola, mas assim já auxilia. **Chegar lá sem saber como pode fazer na prática, a gente fica perdido. Eu me senti mais preparada, tanto na leitura do livro, do que a gente aprendeu.** Mai segura também para falar, aumentou a minha competência linguístico-comunicativa. Muito. Até os termos técnicos, eu não esqueci ainda. **E na questão da teoria de como dar aula.**

Hyggor: Foi isso, essas dicas. **Gostei bastante, principalmente para os estágios. Sobre como preparar aula, especialmente no primeiro dia de aula, que precisamos ser bastante comunicativos com os alunos, e tentar fazer eles usarem a língua estrangeira**, a gente vai ajudando, dando aquele apoio, fazer eles conversarem entre si durante as aulas, sobre o **feedback que a gente corrige essas diferenças**, corrigir erros em pronúncia, ortografia (...)

Chell Camita: Ah foram demais, porque a gente teve todo o preparatório, o semestre todo, de como a gente devia se portar, (...) **ter o planejamento**, o planejamento ser feito com antecedência, para a gente, né? **Ficar calmo, e apresentar todo em inglês mesmo, que nem a gente planejou, tanto a aula que a gente fez aqui na sala, quanto a aula que a gente fez para o microensino, apesar de lá ter sido individual e aqui a gente ter feito em dupla, né?** Não atrapalhou no desenvolvimento da dupla para o individual no microensino, né? **Só acrescentou mais ainda, mas, eu gostei muito porque eu desenvolvi bem, eu gostei que eu vi que eu tenho capacidade, né?**

Janara: Na questão da **formação**, porque a gente chega aqui e **não tem noção do que é ser professor, de estar na frente**, e essas coisas que você passou me deu pelo menos **uma noção de como fazer.**

Mika: Depois que a gente apresentou você nos alertou o que a gente estava errando e o que a gente poderia fazer para melhorar, **então naqueles**

**comentários daquele dia que eu me baseei para fazer o microensino. Na escola ajudou na hora de montar e eu percebi que a questão da avaliação como perceber que o aluno aprendeu.** Foi quando a Gabi tirou o cartaz e os meninos falavam em inglês, foi aí que eu vi **o retorno da aprendizagem deles. E as fases da aula do Almeida Filho também ajudaram bastante para montar a aula, foi com base naquilo que a gente montou a aula.**

Mykaelle: **No microensino, eu fui com medo, muito medo, porque eu não peguei uma parte de gramática, tinha que contextualizar, não era só repetição, tinha que contextualizar.** No estágio uma coisa é fazer uma turma de 5 alunos, mas numa turma de 30 alunos, isso é assustador, e os **meninos conseguiram falar em inglês**, fiquei até assustada, os meninos da 5ª série conseguiam falar em inglês(...). **Eles gostaram do fato da gente ser espontâneo. Você falou para a gente fazer o melhor dentro das condições possíveis.** Olha primeiro eu senti que a gente estava mais preparado para o microensino porque a gente apresentou muito trabalho, **isso mexeu com a nossa confiança.**

Ao observamos as respostas de Larissa, Glauber e Lorrany a seguir, é possível perceber o desenvolvimento de sua competência teórica, uma vez que eles apontam para a necessidade de conhecer o contexto, os objetivos a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem, já em situação pré-serviço.

Larissa: Essa questão foi mais voltada para quando a **gente começa a se preparar. Isso me fez buscar mais o conteúdo, conhecer mais o objetivo do que ia ensinar os meus alunos**, vou buscar porque eu tenho que entender do que estou falando, porque vou passar para ele, porque eu não tinha total domínio do conteúdo, **então eu tive que buscar e isso me deixou mais segura.**

Glauber: **A contribuição foi de 100 %. Porque até então eu teria muito mais dificuldade de fazer.** Porque se esses dois semestres não tivessem focado nisso e trazido conceitos e esse modo de ensinar do livro que a gente trabalhou (...) Eu acho que as aulas seriam muito mais maçantes (...) **Eu acho que eu não conseguiria ter ido bem no estágio e no microensino. Existe um molde de mais ou menos como fazer. Por mais que você personalize isso, porque professor não é tudo igual, né? Mas quando você sabe qual o caminho seguir, qual técnica que você quer usar (...)** O microensino foi importante porque eu fiz o microensino e depois eu tive aquela prática reflexiva, né? Porque ali eu estava como professor (...) Numa simulação como professor (...) **Eu fiz uma reflexão e levei isso para o estágio ... Eu estava preocupado, nervoso (...)** Mas quando chegou no estágio, foi tudo tranquilo (...) **AS dinâmicas, como fazer o aluno conversar em sala de aula (...)** Isso tudo ajudou (...) Foi bem satisfatório, eu fiquei bem feliz (...)

Lorrany: Eu e a minha colega sentamos para planejar, nosso planejamento **tanto no estágio quanto no microensino eu utilizei o que você deu em sala.** Porque eu estava perdida, sem saber como eu ia fazer para poder dar

aula de inglês para essa galera. **Eu me lembrava sempre do que você falou dos objetivos, o que nós queríamos que eles absorvessem da nossa aula. Nós baseamos a nossa aula no que nós queríamos que eles aprendessem e a gente procurou lembrar sempre: eles têm um conhecimento prévio, que eles soubessem que eles que eles têm o conhecimento e procurar estabelecer objetivos do que a gente queria que eles aprendessem.** Eu tinha o conteúdo, mas o que eu queria que eles aprendessem? **Essa que foi a pergunta que me fez chegar no meu microensino, na minha regência, era o que eu queria que eles aprendessem. Eu estabeleci um objetivo e percorri para chegar no objetivo. O livro foi extremamente importante para o planejamento de aula.**

Além disso, Glauber considera importante que a formação apresente ao futuro professor caminhos a seguir durante o processo de aprendizagem profissional, o que Perrenoud (1999, p.11) chama de trabalho prescrito que vai “decrecendo no processo de profissionalização”. Corroboramos essa afirmação, uma vez que compreendemos que o professor em formação precisa de algumas orientações iniciais sobre como se dá o processo de ensino e, ao passo que vai crescendo em sua área profissional, por meio da reflexão e da prática, cria suas próprias concepções sobre esse processo, de acordo com as demandas das situações que encontra durante o caminho, ou seja, fortalece a sua competência profissional.

4) Em que medida os momentos de reflexão sobre a prática do professor em formação, na disciplina Língua Inglesa V, influenciaram a sua preparação para as microaulas e o estágio, tanto em termos de conteúdo da aula como em termos de segurança?

Como vimos em Almeida Filho (2016b), professores não-nativos (MEDGYES, 1994; COOK, 1999; DAVIES, 2003; RAJAGOPALAN, 2005; CANAGAJARA, 2009; FIGUEIREDO, 2011), precisam de oportunidades de uso da língua que vão ensinar, para que ela não perca seu lugar na sala de aula. Essa corrosão da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2016b) pode estar ligada a diversos fatores, mas o que mais chamou a nossa atenção nesta pesquisa foi a questão da ansiedade em falar a LE (HORWITZ *et al.*, 1986; BROWN, 2000; WELP, 2009), que afeta diretamente uso da língua por esse profissional. Assim, buscamos entender em que medida atividades da prática

poderiam contribuir para o aumento da segurança desses futuros professores, em situações de comunicação na língua-alvo.

Podemos perceber nas respostas dos alunos que, apesar de sentirem o nervosismo normal de quem está diante de atividades avaliativas ou de experiências novas, a oportunidade que tiveram de vivenciarem tarefas de simulação da prática proporcionou uma maior familiaridade com a língua usada no gerenciamento de atividades relacionadas ao ensino da LE e, conseqüentemente, uma maior segurança. Além disso, é recorrente nos excertos a observação dos alunos sobre a importância do contato prévio com tarefas da prática durante as atividades do 5º semestre e do planejamento das aulas e das ações do professor para a minimização do sentimento de ansiedade:

Lorrany: Na questão da segurança mesmo, as aulas do 5º semestre foram importantes. **Nós fomos preparados antes.** Eu tive medo, mas não algo que me travasse como algo que travaria. **Eu sabia o que fazer. Eu estava insegura em relação à pronúncia? Eu estava, mas em um nível muito menor do que eu estaria se eu não tivesse sido preparada antes.** Até a questão da postura em sala de aula. O que eu aprendi aqui, eu consegui em grande parte colocar em sala de aula. **Eu fiquei nervosa até na hora que eu cheguei, mas quando eu vi que eu conseguia fazer, que eu dava conta, que eu sabia o que estava fazendo. Foi ótimo. E foi por causa da preparação.** E essa experiência até ajudou os alunos que não participaram da sua aula, porque nós estávamos nessa rede de apoio.

Hyggor: Para minha **segurança** foi o principal, principalmente no microensino, eu fiquei bastante nervoso, demorei para preparar, estava sem ideias, aí eu fui tentando lembrar sobre as aulas e **sobre preparação de aulas**, e fui assistindo também e aprendendo um pouco com os microensinos dos colegas, o que foi muito importante, aprender a fazer essa comunicação entre a turma que até usei também no estágio e **isso me ajuda bastante a me tranquilizar um pouco e a preparação, o planejamento.**

Janara: Sobre **segurança** foram mais as conversas que a gente teve em aula. Com a disciplina eu descobri que você sabendo a aula que você vai dar, você fica mais seguro. Eu via importância de você **se preparar bem antes de dar uma aula** dentro da sala de aula.

Larissa: **Fiquei nervosa, muito nervosa. Eu preparei antes, bem antes. Peguei meu tema, eu fui, pesquisei e montei meus slides, e fui aprimorando até ficar bom.** Foi um pouco complicado, mas foi inovador, foi diferente, porque **eu não tinha tido aula assim na escola**, para ter aula assim eu tinha que ir para um cursinho, **que era o único lugar assim que falava na língua inglesa.** Depois do cursinho eu só tive esse contato aqui, na escola não. Eu senti uma certa **segurança para apresentar**, mesmo sendo nervosa, mas me passou uma certa segurança porque eu fui conhecer meu tema antes.

Chell Camita: **O medo assim, eu não sei o inglês tanto quanto eu pensava, mas aí eu busquei, e eu vi que eu tinha a capacidade, porque eu, eu me auto sabotava.** Pode-se dizer assim, eu estudei inglês muitos anos, só que eu tinha um bloqueio mental, que eu não tinha, que eu não sabia a língua, sendo que, eu sei a língua e **a gente tem a capacidade de dominar** e seguir com ela. **Ah, foi muito bom, principalmente em relação à segurança. Principalmente essa prática que a gente teve, né? Teve prática, teve teoria (...) Teve tudo junto (...)**

Glauber: **Eu achava que eu ia fazer inglês, eu sempre gostei muito da língua, mas eu não achei que eu conseguiria trabalhar com a língua inglesa (...)** Mas eu vi que **eu não sou tão ruim quanto eu achava que eu era.** Mas eu vi que eu sei alguma coisa. **Eu tenho dificuldade em falar, mas isso foi bem trabalhado aqui com as aulas.**

Mika: Eu fiquei mais **segura**, eu melhorei muito a forma de me apresentar aqui na frente, e para montar o microensino também, porque por exemplo: naquela aula sobre contextualização em que você mandou pegar conteúdo qualquer disciplina e montar e apresentar uma aula.

Mykaelle: As aulas ajudaram no nervosismo, era para eu ter travado, mas os exercícios que você passou ajudou muito, porque **eu tive uma base**, e os meninos elogiaram.

Chamamos a atenção para a seguinte fala de Giovana que, apesar de ter participado de algumas atividades da prática e ter sentido segurança para a realização das tarefas propostas no 5º semestre, o mesmo não aconteceu em relação a sua apresentação da microaula, o que a fez desistir de apresentar. Como a aluna afirma, o fato de aula ser toda em inglês a fez recuar, porém isso não aconteceu no estágio por não ser em inglês. Percebemos que a aluna carrega a crença de que o ensino da Língua Inglesa se torna mais fácil quando conduzido em língua materna, o que pode prejudicar a aprendizagem/aquisição dos estudantes, uma vez que consideramos o professor como sendo uma fonte de insumo importante para o processo. Além do mais, o professor não-nativo, ao adotar o ensino da LE por meio da língua materna, perde a oportunidade de também desenvolver a sua competência linguístico-comunicativa ao ensinar a LE por meio de seu uso significativo, por ser um aprendiz privilegiado (TEXEIRA DA SILVA, 2000) nesse processo.

Giovana: É o que eu me questiono: porque eu tive segurança para fazer as atividades aqui e não tive para apresentar o microensino? Porque eu não usei tudo aquilo que a gente aprendeu? Era mais simples quando era aqui na nossa turma. Eu não consegui levar isso para o microensino. **O estágio mesmo sendo**

**complicado, ele não é em inglês, acho que isso me deu mais segurança. Eu acho que a dificuldade dele se reduz por não ser em inglês e tem essa cobrança de sair daqui e dar aula toda em inglês.**

Chamamos a atenção para a resposta de Glauber no seguinte excerto:

**Glauber: A gente perde um pouco o bloqueio. Então eu acho que isso é tudo consequência do processo de reflexão entre teoria e prática. No livro Dimensões Comunicativas os termos são meio difíceis de entender, mas na prática eles são simples. E não são conceitos impositivos: você vai fazer assim, assim e assim. Não. Ele te dá uma base para você ir adaptando, tentar pegar o melhor daquilo e levar para a sua sala de aula. Porque eu acho que nenhuma teoria você consegue levar ela 100 %. Então não dá para você desvincular o seu eu pessoal de uma teoria em sala, enquanto professor. O legal é que a gente viu na aula como fazer essa adaptação e mesclar isso. No final se sentir satisfeito e refletir assim: foi bom, na próxima aula eu posso melhorar isso, mas hoje eu estou satisfeito.**

O aluno atribui o aumento da segurança e conseqüentemente a diminuição da ansiedade à prática reflexiva (SCHÖN, 2000; PERRENOUD 1999; ALMEIDA FILHO, 1993, 2013, 2016a) e como a relação entre teoria e prática são fundamentais para a formação do professor de LE.

Podemos inferir também da fala de Glauber que, apesar da dificuldade que teve na compreensão do texto em Língua Inglesa, percebe a relevância de se estudar teoria e o seu papel na tomada de decisões do professor. Assim, segundo o aluno, o profissional tem a possibilidade de adaptar o que aprendeu por meio da reflexão teoricamente fundamentada (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 1999; ALMEIDA FILHO, 1993, 2013, 2016a) às necessidades do contexto (PRABHU, 1990). Depreendemos disso o desenvolvimento de sua competência teórica e conseqüentemente competência aplicada embrionária (ALVARENGA, 1999) no professor em formação.

Outro ponto que reforça a contribuição do uso de tarefas da prática para o sentimento de segurança e diminuição da ansiedade foi o desempenho dos alunos nas microaulas, que eu pude observar como professora da disciplina Orientações de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I. Eu percebi que, apesar de estarem preocupados com o fato de serem avaliados, todos os participantes obtiveram êxito na condução das aulas, usaram atividades de contextualização e interação, e também promoveram o uso da língua em todas as fases da aula. Além disso, essa experiência contribuiu para o desempenho

da outra parte da turma que não participou da pesquisa na condução das microaulas. Observei também que os estudantes utilizaram estratégias (recursos visuais, mímicas, imagens, entre outros) em momentos em que surgiram imprevistos ou que apresentaram alguma dificuldade no uso da língua, o que reflete o desenvolvimento de sua competência estratégica (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013) e que pode ser uma ferramenta de apoio na condução de aulas de LE por professores não-nativos e promover oportunidades de uso para os estudantes.

5) Como foi a experiência em estudar temas sobre a formação profissional em inglês durante o curso de Letras?

Ao proporcionarmos aos estudantes a experiência de aprendizagem de Língua Inglesa por meio de conteúdo específicos da área de formação, buscamos apresentar contornos ELFE à disciplina de Língua Inglesa V, uma vez que eles tiveram não só a oportunidade de estudar a língua, mas também de desenvolver o conhecimento de temas significativos para o professor. Nos excertos a seguir, observamos que a maioria dos alunos avaliam positivamente o estudo de temas sobre formação profissional na língua-alvo. Segundo Glauber e Mykaelle, apesar da dificuldade de compreenderem certos conceitos teóricos devido a sua competência linguístico-comunicativa, isso não foi um impedimento para o seu aprendizado, porque o que eles não conseguiam entender através das leituras, era esclarecido com as aulas da professora-pesquisadora.

Mykaelle: **Eu gostei, muito.** O meu preferido foi **o filtro afetivo**, no dia que eu não estou bem a aula não vai ser boa para mim. **A questão da competência foi um pouco complicada, porque os termos são complicados. A interação da professora me ajudou muito, a aula foi muito boa.** Ajudou, primeiro porque a primeira lida, do lado do texto eu fiz um minidicionário. Eu li umas 3 vezes cada capítulo.

Glauber: **Foi um desafio, medo. Na hora que você pega um livro todo em inglês (...)** Não vou dizer que eu não tive dificuldade, mas é porque é uma deficiência minha da língua mesmo em entender os termos. Mas quando chega na sala é tudo muito esclarecido, porque o que é de mais importante a gente consegue pegar na sala de aula com a sua explicação e tudo mais.

É possível depreender das respostas que os alunos já apresentam traços de desenvolvimento teórico, apesar de em alguns momentos usarem termos de senso comum para se referirem a conceitos teóricos da Linguística Aplicada, o que pode ser justificado por estarem em processo de formação e esse ter sido seu primeiro contato com esse tipo de teoria. Ao desestrangeirizarem a língua, eles também desestrangeirizam a teoria e assim vão desenvolvendo a sua competência teórica.

**Mykaelle: Procurei desestrangeirizar a língua. Da outra vez que eu li, as palavras que eu tinha colocado no minidicionário eu já sabia.**

Glauber e Larissa observam também que o fato de estudarem esses temas específicos da Linguística Aplicada os fez refletir sobre a responsabilidade do professor em saber a língua que ensina e a importância disso para o processo de ensino e aprendizagem/aquisição de seus futuros alunos:

**Glauber: Querendo ou não esse contato com o material em inglês e como dar aula em inglês é importante. Porque como você vai falar para o seu aluno que ele tem que estar em contato com a língua se você não está em contato com a língua? Seja ela escrita ou falada.**

**Larissa: Eu consegui e achei que através dessas técnicas, da teoria e da prática, foi muito significativa para mim. Eu consegui ler até o 3º (...) foi nessa parte que eu falei assim "cara, tenho que estudar mais". Estudar essas coisas em inglês me fez perceber que eu tenho que estudar mais.**

Além disso, Larissa também comenta sobre a importância do estudo de teoria sobre o ensino de línguas não só em suas atividades de estágio de Língua Inglesa, mas também de língua portuguesa, o que revela um processo de reflexão e adaptação dos conceitos teóricos, ou seja, traços de competência aplicada:

Larissa: **Esse processo me ajudou no fato da aula, eu consegui colocar umas técnicas que foi passada em sala de aula através da língua inglesa dentro de turmas de língua portuguesa também.**

Lorrany, por sua vez, comenta sobre a importância do contorno ELFE para a formação de futuros profissionais. Ela também reflete que a tarefa do professor vai além do conhecimento dos conteúdos específicos da área e sobre a importância do reconhecimento de seu papel no processo de ensino e aprendizagem/aquisição. Ademais, observamos na fala da aluna indícios do desenvolvimento de sua competência profissional, quando ela fala sobre importância do professor estar sempre buscando o conhecimento, ou seja, a sua formação continuada.

Lorrany: **Estudar em inglês foi um diferencial, porque isso não é muito comum, a gente estudar formação profissional em inglês dentro de uma sala de aula da Universidade. Eu acho que a gente se atém muito ao conteúdo e se esquece dos requisitos que o profissional precisa ter para entrar em sala de aula. Isso daí ajudou muito a gente na nossa postura(...). Para não estacionar. A gente tem que sempre está procurando o conhecimento. Para passar isso para a sala de aula, para ser um bom profissional. Tudo isso aí fez a gente ter uma auto avaliação de que tipo de profissional a gente quer ser.**

Chell Camita começou a trabalhar como professor de Língua Inglesa durante o processo desta pesquisa. Para ele, estudar conteúdos de formação contribui para as suas aulas na escola, levando-o a refletir sobre a sua prática e a buscar aprimorá-la a fim de promover a aprendizagem/aquisição de seus alunos, conforme excerto a seguir:

Chell camita: **Foi super importante porque eu não conhecia.** A gente estudou quando **eu ainda não estava na minha realidade**, a teoria me ajuda muito. **Eu penso na prática reflexiva (...)** Eu procuro sempre melhorar. **Eu procuro ver o que eu errei em uma aula e tento melhorar em outra.** Agora eu sei me planejar, me organizar (...)

Hyggor observa que a teoria exerce um papel fundamental na competência implícita do professor em formação, servindo de luz para a compreensão de fatos que ele já conhece por causa das experiências prévias no processo de aprendizagem/aquisição da LE, o que pode possibilitar a construção

de novas concepções (ALMEIDA FILHO, 2016a) em relação a esse processo no professor que aprende a ensinar.

Hyggor: **Estudar os conceitos ajudou bastante porque trouxe muitas coisas que a gente sabia mas não percebia**, como por exemplo: a gravidade, todo mundo sabia que existia, que era real, mas não tinha um nome para aquilo - **a teoria é como se fosse a gravidade, uma coisa que existe e a gente não vê** - e quando alguém deu um nome para isso, eles pensaram "nossa, esse cara é um gênio", mas **ela estava ali e todo mundo sabia que ela existia, mas ninguém tinha parado para pensar nisso, igual a outras teorias de várias coisas, em que a gente ouve e pensa "nossa é desse jeito mesmo, mas eu nunca tinha parado para pensar nisso"**.

No excerto seguinte, Mika reforça a limitação das aulas de Língua Inglesa em um curso de Letras com dupla habilitação e a dificuldade do professor em formação de desenvolver a competência linguístico-comunicativa para o ensino da língua- alvo, uma vez que a formação abrange mais conteúdos específicos da língua portuguesa, deixando a LE de lado, fato que reforça a preocupação de Basso (2001), Celani (2005) e Paiva (2005) sobre a configuração desse tipo de curso. Além disso, concordamos com a aluna sobre a quantidade dos temas e a possibilidade de ensiná-los ao longo de várias disciplinas durante o processo formativo para que o aprendizado seja mais leve.

Mika: **Uma experiência nova, porque aqui a gente não tem muito foco no inglês, temos muito mais foco no português, então dentro dessa disciplina de inglês foi abordada tanta coisa, que dava para dividir em disciplinas**. A formação de professores como a gente teve é de extrema importância, eu acho que todo mundo deveria passar por isso, ter oportunidade de ter essa disciplina. Porque aqui dentro a gente aprende muita coisa, em questão de teoria e conteúdo, mas lá fora a coisa é completamente diferente. Tudo em questão de formação é importante, aqui **no Brasil a formação preza muito em teoria e na parte prática deixa a desejar**.

Ressaltamos que o desejo de proporcionar aos alunos o máximo de contato possível com teoria relevante com o objetivo de prepará-los para o estágio justifica a intensidade do curso, algo que só fomos perceber na análise de dados.

Mika também acrescenta que é importante que a formação de professores aconteça com a associação entre teoria e prática a todo momento, uma vez que

a teoria isolada não faz sentido por muitas vezes não se adequar a determinados contextos. Isso nos faz inferir da resposta da aluna que a análise contextual é de extrema importância para o professor formador, já que ele precisa observar a situação-alvo de ensino do futuro professor e os aspectos da teoria serão relevantes para aquele contexto.

6) Como você percebe a relação dessa experiência e o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa na condução das microaulas e do estágio?

Ao serem questionados sobre sua percepção em relação ao desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa, todos os alunos afirmam notar uma evolução através da experiência que tiveram.

No excerto a seguir, Gabi observa, além do desenvolvimento de sua fluência quanto a conseguir responder em inglês sem precisar ficar pensando muito, o desenvolvimento de sua competência estratégica (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013) ao lidar com certos imprevistos ou se não soubesse determinada palavra em inglês. Dessa forma, vemos na reflexão de Gabi que a diminuição da ansiedade em falar a Língua Inglesa não a impediu de se comunicar na microaula ou no estágio. Isso está de acordo com a afirmação de Horwitz *et al* (1986) sobre o fato de ser comum excelentes aprendizes de língua cometerem erros ou esquecerem algumas palavras em certas ocasiões. Ressaltamos que isso é comum acontecer também com professores de línguas e que, quanto maior for o uso da língua em situações de comunicação, menores serão as chances de a insegurança atrapalhar esse uso na sala de aula.

Gabi: **Desenvolveu**, tanto que quando acontecia um imprevisto, por exemplo quando alguém me perguntava alguma coisa que eu não tinha estudado para o microensino eu já pensava e falava. (...) Lá não, eu conseguia ser mais rápida para pensar as coisas. **Se eu esquecer alguma coisa, formular de outro jeito para dizer em inglês.**

Janara percebe que o desenvolvimento da sua competência linguístico-comunicativa está diretamente ligado às oportunidades de uso da língua-alvo que teve em sala, tanto antes da disciplina de Língua Inglesa V, quanto durante

o processo desta pesquisa e ela igualmente observa a sua responsabilidade nesse processo ao “ir atrás” das palavras desconhecidas.

Janara: Por começar **a ter mais contato com a língua** é uma forma de desenvolver, ler mais em inglês, ir atrás de palavras que eu não sabia, isso tudo contribuiu para minha **competência**.

Da mesma forma, Mika comenta sobre a sua responsabilidade como aprendiz e também como futura professora uma vez que, nessa profissão, o seu conhecimento de uso da língua poderá influenciar na aprendizagem/aquisição de seus futuros alunos. Além disso, ela nos chama a atenção para o fato das atitudes do professor influenciarem diretamente esse processo, uma vez que, segundo ela, o aluno repete algumas ações do professor, demonstrando conhecimento de teoria da área.

Mika: Eu vi que eu posso me dedicar mais para pode melhorar minhas aulas. **Quanto mais eu estudar inglês, mais minhas aulas vão melhorar**. Quanto melhor professor eu for, melhor o aluno vai ser também, pois **o aluno se espelha muito no professor**. Aqui na faculdade, eu sei, e não nego, que eu estudo muito pouco, e se eu for virar professora eu vou ter que me dedicar e estudar bem mais, pois quem está lá na frente tem que ter pelo menos a base, para o aluno se inspirar e querer estudar mais.

Glauber, Larissa, Chell Camita e Giovana atribuem a sua percepção quanto ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa ao aumento da segurança em se comunicar na língua-alvo. Inferimos também das respostas que a imagem que eles construíam de si, tanto como aprendizes quanto futuros professores, teve uma mudança significativa durante esta pesquisa e percebemos que isso também está ligado ao uso da língua em tarefas da prática. Dessa forma, o medo de errar deu lugar à tentativa de aprender com esses erros, desconstruindo a ideia que eles tinham de não conseguir.

Glauber: **Sim, demais. (...) Me ajudou totalmente a aprimorar a minha língua (...) Meu conhecimento hoje é outro. Às vezes eu acho que eu não sei de nada, mas às vezes eu vou e percebo que eu sei.**

Larissa: **Melhorou**, não melhorou 100%. Eu não conseguia, o meu nervosismo me travava na hora de falar, daí eu pensei, "quer saber, eu vou tentar", daí eu vi que não era aquele bicho de 7 cabeças. **Eu sei mais**

**do que eu pensava que sabia, mas ainda não sei tudo.** Essas experiências e aulas da sala me ajudaram bastante.

Chell: **Foi muito bom porque eu pensava que eu não dava conta de dar uma aula toda em inglês e chegar no estágio e poder falar inglês (...)** Agora eu consigo falar, **sou bem mais confiante. Antes eu tinha medo de errar, de não dar conta, de não conseguir (...)** Só de dominar a língua durante 20 minutos foi muito bom. Foi satisfatório demais.

Giovana: **Estudar essas coisas em inglês ajuda na segurança.** Eu nunca tive problema em escrever em inglês, eu sempre tive mais insegurança na hora de falar, a pronúncia (...) Essas coisas que a gente estudou, eu acho que o que mais ajudou foi a parte da prática. Das vezes que a gente fez aquelas atividades, que eu fui para a frente, mesmo sendo em dupla (...) eu tive segurança. **Eu não tive aquela preocupação em falar errado, mesmo com outras pessoas me olhando.**

Inferimos do trecho seguinte que Glauber percebe as especificidades da língua do professor e que essa possui características distintas daquela usada na comunicação para fins gerais. Além disso, a resposta do aluno reforça a ideia de que essas especificidades devam ser abordadas desde a formação inicial, ainda na Universidade.

Glauber: Por mais que eu tenho contato com a língua fora daqui, como trabalhar em sala de aula é totalmente aqui na universidade (...) **A gente só tem contato com o inglês voltado para o ensino aqui.**

Mykaelle retoma no excerto a seguir a preocupação que os participantes tiveram sobre usar somente a língua inglesa durante a condução das aulas. Ela observa a dificuldade de se comunicar somente na língua-alvo com os alunos, o que é totalmente compreensível, seja pelo fato de os estudantes não estarem acostumados a essa forma de ensino, seja por seu nível de competência linguístico-comunicativa. Dessa forma, observamos que a aluna reflete acerca da interação que tiveram com a professora-pesquisadora durante a disciplina de Língua Inglesa V, agora com base nas experiências que teve na prática.

Mykaelle: O inglês na prática é muito difícil, falar tudo em inglês nas aulas é muito difícil. Mas **falando aos poucos, com um trabalho contínuo, dá para dar uma aula de inglês na escola.**

Inferimos de sua reflexão que é possível a introdução progressiva do uso da língua em sala de ensino regular, que vai se adequando de acordo com as necessidades do contexto e ampliando as oportunidades de aprendizagem.

7) Em sua opinião o que um bom professor de Língua Inglesa precisa saber?

Aos buscarmos compreender como momentos de reflexão contribuíram para a formação de professores de LE, consideramos importante levantar também a influência dessa reflexão, teoricamente embasada, na percepção dos participantes sobre o que um professor de inglês precisa saber para ser considerado um bom profissional. Dessa forma, o objetivo da pergunta 7 foi levantar quais as competências de ensinar os professores em formação consideram mais importantes para o exercício da profissão.

Assim que foram questionados sobre o que um bom professor de inglês precisa saber, 7 dos 10 participantes consideraram essencial a competência linguístico-comunicativa para o processo de ensinar a LE.

Gabi: **Ter a competência de saber o conteúdo e a língua.**

Lorrany: **Tem que ter o domínio da língua, é claro. Porque se é professor de língua inglesa tem que saber a língua.**

Glauber: **Ele precisa ter um conhecimento prévio da língua, né? Isso é óbvio, né? Você quer dar de inglês tem que saber pelo menos o necessário para os alunos entenderem e se apaixonarem pela língua.**

Hyggor: E também tem que **ter conhecimento da língua.**

Giovana: **Além do domínio da língua, que é o básico?**

Janara: **Além de saber a língua tem que saber a didática, o modo de ensinar a língua de forma correta.**

Mykaelle: **Saber o conteúdo, saber corrigir.**

Porém, notamos que assim como Almeida Filho (1993, 2013, 2016a), Alvarenga (1999), Barçante (2014), Consolo e Porto (2011), os participantes consideram outros conhecimentos além do linguístico, para o ensino da LE.

Gabi: O conteúdo tanto a gramática para passar para os alunos, tanto essa **noção de ensino comunicativo. A noção de dar uma boa aula, saber a didática de dar aula em inglês.**

Larissa: **Não adianta ter o conhecimento e não saber como passar isso para o aluno.** Tem que falar, fazer o aluno conversar. Fazer o aluno perceber que tem o conhecimento.

Chell Camita: **Saber passar o conteúdo.**

Lorrany: Mas tem que ser uma **pessoa que está disposta a ensinar o seu aluno de uma forma mais descontraída. Porque já é uma língua estrangeira**, já é uma coisa que a pessoa não tem tanto contato prévio. As pessoas têm uma certa (...) Tem que ser um **professor que tem que ser capaz de trazer uma aula dinâmica. Eu acho que essa é a maior qualidade de um professor.**

Mykaelle: **Se reinventar com o conteúdo, tem que buscar atualidades.** O que está acontecendo agora, sobre o que os alunos estão passando no momento. **Saber o conteúdo, saber corrigir.**

Larissa: **Conhecer o conteúdo** e passar de forma simples e descomplicada, entender que **não só a escola forma o conhecimento da criança, mas tem outros fatores, família, amigos, influência do meio social, tem tanta coisa.**

Giovana: Todo professor tem que ser, mas de inglês tem que ser mais (...) Porque **a responsabilidade do ensino da língua** (...) Ele precisa ser **inovador** (...). Isso tem que ser em qualquer disciplina, mas em inglês parece que precisa mais (...) Você **está familiarizado com o português, é o seu conforto, você vai chegar para qualquer pessoa aqui e vai se comunicar, mas o inglês não** (...) **É uma coisa nova. Não você não fala fora da escola, então o professor tem que mostrar o quanto ele é importante** (...) **Acho que falta um pouco disso.**

Chell Camita: Tenha uma **prática reflexiva** (...)

De forma resumida, destacamos os seguintes pontos dos excertos:

- ✓ a abordagem de ensinar
- ✓ a percepção da importância de seu papel no processo de ensino e aprendizagem/aquisição de línguas
- ✓ a desestrangeirização da LE
- ✓ a consciência das forças atuantes nesse processo (família, meio social, entre outros)
- ✓ a prática reflexiva

Outro ponto que é recorrente na fala dos alunos é a relevância da análise do contexto e adequação dos objetivos de ensino da língua-alvo aos objetivos dos alunos, o que nos possibilita inferir de suas respostas que eles já possuem uma percepção de ELFE:

Gabi: **Tem que saber analisar o contexto, tem que saber lidar com os imprevistos.** (...)Cada vez vai surgir uma nova coisa, que você vai ter que pegar e estudar aquilo, saber como resolver. Sempre vai ter.

Lorrany: **Trazer a língua para o dia a dia do aluno.** Motivar o aluno a aprender aquela língua. **As aulas mais contextualizadas fazem isso, a gente pegar o nosso conteúdo e colocar no dia a dia do aluno para ele aprender de uma forma mais leve.** E no final, ele acaba falando o idioma.

Hyggor: **Ele precisa conhecer a turma que ele vai dar aula, ele precisa conhecer os seus alunos, saber como eles estão e do que eles são capazes, saber até onde a gente pode chegar e o melhor meio de como chegar e alcançar esse conhecimento.** E também tem que ter conhecimento da língua.

Larissa: **Tem que conhecer um pouco o aluno, quando ele conhece que o aluno tem as suas dificuldades (...)**

Além disso, é possível perceber que Chell Camita, por estar atuando na prática como professor de escola pública, já apresenta indícios do processo de desconstrução da crença de que não se aprende inglês nas escolas públicas. Podemos inferir disso, o desenvolvimento de sua competência aplicada, aliando momentos de reflexão teórica que teve nas aulas de Língua Inglesa e de Estágio Supervisionado, com observações da sua própria prática:

Chell Camita: Acreditar que as pessoas são capazes. Porque a gente tem aquele **pré-julgamento que pessoas de escola pública não sabem língua e não tem interesse em aprender a língua.**

Observamos também que a referência ao filtro afetivo que foi trabalhado na aula sobre o ensino de línguas nas escolas e que tinha como objetivo promover a reflexão sobre esse tema em geral foi recorrente nas falas dos alunos.

Isso pode estar ligado ao fato de que, ao ensinarmos uma língua, tocamos no mais íntimo do ser humano, uma vez que compreendemos que a língua é o meio de expressão de sentimentos e pensamentos do homem. É impossível dissociar a língua da área afetiva. Quando se é não-nativo daquela língua, isso se torna mais delicado, porque você é levado a pisar em solo inicialmente desconhecido, estrangeiro. E o professor não-nativo tem a

responsabilidade de guiar seus alunos por um caminho que, às vezes, já foi trilhado, mas que apresenta seus desvios, imprevistos e obstáculos. Isso gera sentimentos de ansiedade, insegurança e preocupação com essa responsabilidade.

Segundo Brown (2000, p.142) o domínio afetivo é difícil de se descrever cientificamente por incluir um grande número de variáveis, que estão implícitas na área emocional do comportamento humano. Isso posto, organizamos as respostas de acordo com o que inferimos dos excertos, no âmbito da afetividade.

**\*Motivação:**

Lorrany: **A gente que dar uma aula que seja motivadora.**

Glauber: **O professor tem que fazer o aluno se apaixonar pela língua. Porque tentar ensinar um aluno que não tem interesse também é complicado. Então é difícil tanto para aluno quanto para o professor. Desmotivante, né?**

**\*Empatia:**

Larissa: precisa saber que todos **nós somos seres humanos e tanto o professor quanto o aluno tem que saber isso, que erram**, que estamos nesse planetinha para errar e acertar e buscar noção errar de novo (...) **olhar o aluno com um olhar humano, um olhar mais afetivo.** (...) **Tem que se colocar no lugar do aluno de forma a conhecer que ele está aprendendo**, não pode impor ao aluno, ele está ali, mas está por obrigação, eu não posso impor, dizer ele tem que aprender, não, ele não tem que aprender, ele pode estar passando por alguma situação que faz com que ele não queira aprender.

Chell Camita: Saber **se colocar no lugar do outro** (...) Ter noção do que está compartilhando (...) Ter a habilidade da língua (...) Saber lidar com gente (...) Saber que é uma luta diária (...) Ter conhecimento sobre a língua (...) Ter empatia (...) Saber que tem pessoas ali que são capazes (...) **Se por no lugar do outro** (...) Ser companheiro dos alunos (...) **Não se preocupar só com o conteúdo, ver os alunos com os olhos de amizade** (...) **ter um vínculo com o aluno** (...) **isso é importante porque eles te respeitam mais, participam mais** (...)

Mykaelle: **Entender o lado do aluno, saber respeitar um aluno que não está bem.**

Glauber: Eu acho que **além do conhecimento teórico e prático para o professor é importante saber o que é empatia com o aluno**, né? é? Eu acho que todo professor tem que saber, principalmente de língua inglesa, né? Porque vai ter aquele aluno mais travado, aquele aluno mais tímido. Então, saber como você vai trabalhar com esse aluno (...) ainda mais que a gente vive uma era de doenças da mente que tão numa onda

tão pulsante (...) então saber como é que você vai trabalhar com isso (...) Tem que haver uma **preparação**, principalmente professor de língua, né? Porque a quantidade de pessoas que estão em sala de aula, de alunos que têm vergonha, que não conseguem se comunicar em inglês (...) Por mais que saibam, por medo de chacota ou não sei, falta de confiança (...) É muito grande, então o professor tem que está apto para lidar com isso.

\*Paciência:

Giovana: Além do domínio da língua, que é o básico? Eu acho que ele precisa ser paciente. **O professor de língua precisa ser paciente(...)**. O professor tem que valorizar o conteúdo que ele tem que passar (...)

Mika: Se o aluno tem alguma dificuldade em aprender, o professor tem que ter a **paciência de ensinar**, não virar e falar: "você está errado", **não fazer de um jeito que faça o aluno recuar, traumatizar, mas conseguir lidar de uma forma suave, pois afinal de contas a gente está lidando com uma pessoa**, né? E dentro dessa pessoa pode estar acontecendo muitas coisas, muitos sentimentos. Então o professor tem que ter delicadeza para ir passando para o aluno e tornando ele **mais confiante**. É saber lidar com o aluno diante de uma dificuldade.

\*Identificação com a língua-alvo:

Giovana: **Se professor não valoriza, o aluno também não vai valorizar(...)** **Acho que é por isso que eu nunca valorizei (...)** **Eu sabia que tinha que estudar aqui e não me esforcei**. Eu até me arrependo por não ter me dedicado às aulas de inglês. Eu vou ser meio frustrada porque eu vou ter duas formações e não vou ser capaz de trabalhar com a outra. **Eu não gosto**, nunca foi meu sonho.

É interessante destacarmos nos excertos que os participantes ora falam como professores, ora como alunos, por estarem no processo de idas e voltas (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996) da reflexão teórica e que já estão dando os primeiros passos para se tornarem bons professores de Língua Inglesa. Como eles vão trilhar esse caminho? Isso vai depender do desenvolvimento de sua competência profissional e das escolhas que vão fazer na prática futuramente. Porém, podemos perceber com esta pesquisa que a experiência de reflexão sobre temas teóricos e atividades da prática com contornos ELFE podem servir de orientação para essas escolhas e que cabe a cada professor decidir o que fazer.

Além disso, compreendemos que professores não-nativos, ao estudarem temas relacionados à prática, passam a acreditar que são capazes, por se sentirem mais seguros, o que pode futuramente influenciar também a confiança de seus alunos.

## CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS

*“Quanto melhor professor eu for, melhor o aluno vai ser também, pois o aluno se espelha muito no professor”. Mika*

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar procedimentos que geraram temas e tarefas para a elaboração de plano de ensino contemplando o componente ELFE num curso de Licenciatura Português/Inglês que tradicionalmente não tem esse tratamento. Foi possível perceber que o planejamento por temas e tarefas traz benefícios tanto para o componente de língua quanto para a formação reflexiva desses professores.

Apesar de termos delimitado os temas necessários para a formação, as escolhas das tarefas foram determinadas de acordo com os objetivos apresentados pelos alunos na primeira aula e sendo adaptadas e reconfiguradas de acordo com as dificuldades e problemas que o contexto foi nos impondo. Alguns temas também foram surgindo durante a construção da pesquisa, de acordo com as observações das aulas e reflexões dos participantes.

Uma limitação encontrada durante a elaboração do planejamento foi a dificuldade de encontrarmos textos teóricos em Língua Inglesa que se adequem aos diferentes níveis de proficiência dos professores pré-serviço, uma vez que, apesar de ser uma turma de nível intermediário, muitos participantes sentiram dificuldades em compreender a linguagem dos textos utilizados por considerarem-nos muito avançados.

Além disso, quanto às tarefas da prática, observamos que há uma diferença entre as tarefas que proporcionam a prática reflexiva a professores em situação de formação continuada e professores pré-serviço. A grande maioria dos professores em formação ainda não teve a experiência com o ensino de línguas em escolas; dessa forma, as tarefas podem ser elaboradas a partir de sua competência implícita para que sejam introduzidos construtos da área da Linguística Aplicada. Isso posto, precisamos apresentar situações concretas que os professores em formação consigam visualizar com base em suas

experiências prévias, para assim partimos para a reflexão teórica, sempre considerando o seu nível de competência linguístico-comunicativa.

No nosso contexto, os participantes apresentaram como objetivo o desenvolvimento da oralidade por se sentirem inseguros e ansiosos em atividades da fala, por medo de errar ou do julgamento dos outros. Assim, buscamos apresentar tarefas que proporcionassem oportunidades de uso significativo em situações relacionadas à prática de ensino. Para isso, escolhemos vídeos que servissem de insumo para essas atividades e observamos que a maior produção desse tipo de material acontece em outros países em contextos de ensino diferentes do brasileiro. Uma forma de lidar com essa situação encontrada pela professora-pesquisadora foi a produção de apresentações em *PowerPoint* a fim de gerar insumos para as interações e, em alguns momentos, houve a utilização desses vídeos para reforçar as discussões. Assim, observamos a necessidade da produção de materiais com tarefas da prática que se adequem à realidade do ensino de línguas brasileiro e também contemplem os diferentes níveis de proficiência de professores em formação inicial, abrangendo as necessidades específicas dos professores que aprendem a ensinar.

Também percebemos que o período que dura uma disciplina é pouco tempo para trabalhar os diversos temas e tarefas específicos para professores pré-serviço e por razão da necessidade de prepará-los para o estágio, a disciplina se tornou muito específica e, em vários momentos, notamos desmotivação por parte dos participantes (HUTCHINSON e WATERS, 1987; BASTURKMEN, 2010). Concordamos com Mika que os temas e tarefas deveriam ser trabalhados ao longo do processo de formação e consideramos que um trabalho processual possa produzir maiores frutos por possibilitar mais tempo para a reflexão e consolidação dos construtos teóricos.

Porém, assim como Emídio (2007), chamamos a atenção para a necessidade do professor formador de promover a conscientização dos alunos sobre as especificidades de se aprender línguas para ensinar desde o começo do curso, de forma processual e cuidadosa, uma vez que, como a autora observa, muitos alunos entram no curso de Letras acreditando que vão aprender inglês para fins gerais. Esse fato pode ser observado nas respostas que os participantes deram no questionário, já que mesmo com a explicação da

professora-pesquisadora sobre os objetivos da disciplina, eles ainda achavam que iam aprender somente conteúdos de língua. Assim, os professores pré-serviço só tomaram consciência dos propósitos específicos das aulas de inglês no decorrer do trabalho e, após as experiências que tiveram no estágio e com as microaulas, conseguiram perceber o quanto aqueles temas e tarefas eram realmente relevantes para a sua formação.

Portanto, esse trabalho de conscientização pode exigir um pouco de paciência por parte do professor formador, já que os professores apresentarão diferentes níveis de desenvolvimento da competência teórica e que, muitas vezes, só irão compreender a importância dos temas da área de formação quando estiverem em contato com a prática.

Além disso, buscamos analisar de que forma a criação de um cenário de uso da língua-alvo com base no desenvolvimento de competências de ensinar de professores não-nativos em formação inicial proporcionou a condução de suas aulas nessa língua. Como afirmamos anteriormente, o propósito desta pesquisa surgiu dos relatos dos professores em formação sobre a dificuldade quanto ao uso do inglês, principalmente na condução das microaulas que devem ser na língua-alvo.

Com base nas reflexões dos participantes e nas observações da professora-pesquisadora, tarefas com foco na prática podem proporcionar uma maior familiarização com esse tipo de atividade, gerando o sentimento de segurança e diminuindo a ansiedade, o que pode levar os professores em formação a se sentirem mais confiantes na condução das aulas em Língua Inglesa. A condução das aulas pode ser vista como a condução de um carro, onde o professor é o motorista que convida os alunos a viajarem pelo caminho da aprendizagem. Assim como precisamos de muita prática para a condução de um carro, precisamos também da prática para a condução do ensino, caso contrário não chegaremos aos lugares desejados.

Professores não-nativos precisam de oportunidades de uso da língua para que se sintam confiantes e planejem aulas que também proporcionem esse uso para seus alunos e essa conscientização deve começar na formação inicial e ser reconfigurada na formação continuada e durante toda a vida profissional. O sentimento de ansiedade e insegurança faz parte do ser humano e é comum surgir diante de experiências novas e situações de avaliação, porém devemos

buscar alternativas que o diminuam e não afetem os futuros profissionais de tal modo que evitem situações de desconforto. Nesta pesquisa, podemos notar que uma maneira de lidar com isso é promover oportunidades de uso da língua-alvo para a sua desestrangeirização e que haja um planejamento para que os imprevistos não atrapalhem as atividades do professor.

Ademais, foi possível inferir das reflexões dos participantes que o trabalho com temas da área da formação profissional e o uso da língua em tarefas específicas da prática contribuíram para o desenvolvimento de competências de ensinar além da linguístico-comunicativa. Apesar de muitas vezes os professores em formação ainda usarem termos simples para se referirem a construtos teóricos da Linguística Aplicada, percebemos que eles já apresentam o desenvolvimento da competência teórica ao tratarem:

- ✓ da língua, estrangeira
- ✓ dos processos de ensinar e aprender línguas
- ✓ dos papéis de professores e alunos nesse processo
- ✓ da importância do filtro afetivo
- ✓ da abordagem de ensinar
- ✓ da influência do contexto na seleção dos objetivos e planejamento das aulas (ELFE).

Ao observarem a influência da compreensão teórica em suas microaulas e atividades do estágio, os professores em formação também revelam indícios de desenvolvimento de uma competência aplicada embrionária, através da prática reflexiva. Também depreendemos de seus excertos, ao tratarem das responsabilidades do professor no processo de aprendizagem, traços de competência profissional que pode ser aprimorada ainda no próximo ano, em que vivenciarão o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II.

Por ser um curso de dupla licenciatura, os professores em formação também relataram reflexões e o uso das tarefas da prática para o Estágio de Língua Portuguesa, o que reforça a nossa visão de que saber falar a língua não é o mesmo que saber ensinar e da mesma forma, o ensino de língua materna possui contornos ELFE que podem ser delimitados em pesquisas futuras.

Notamos nas reflexões dos participantes que eles alternam suas falas, ora na posição de alunos, ora na de professores, por estarem em processo de formação. Professores são eternos aprendizes. Em vista disso, o planejamento de um curso com contornos ELFE não só contribuiu para as reflexões dos participantes como também para o meu aprendizado como professora formadora e pesquisadora.

Durante todo o curso de Mestrado e a elaboração desta pesquisa, as leituras que fiz sobre o que é língua/linguagem, ELFE, aprender e ensinar línguas, o planejamento das atividades propostas aos meus alunos e as reflexões que me foram proporcionadas no decorrer das aulas, houve a reconfiguração das minhas crenças, minha abordagem de ensinar, entre outros. Compreendo o processo de formação como uma via de mão dupla em que professores formadores e em formação inicial estão em constante diálogo e renovação, desconstruindo paradigmas impostos durante suas prévias experiências de ensinar e aprender. Concordo com Almeida Filho (2016a, p.4) ao afirmar que todos os agentes do processo estão em formação, compreendendo

o que é uma formação, o que é formar deliberadamente um agente, o que é formar-se como um agente (professor, aprendente ou terceiro). Com isso se empodera para agir sob certas atitudes e num quadro afetivo dado.

Assim, ao me fortalecer por meio das leituras e reflexões que fiz durante toda a minha pesquisa, pude compreender a partir de Viana (2011, p.120) o meu papel de professora e formadora de professores com base nas materialidades do modelo OGF:

- ✓ Preparar professores para uma realidade desconhecida que muitas vezes nem ele nem o aluno conhecem
- ✓ Concretizar a reflexividade na minha prática
- ✓ Transformar o aluno em professor
- ✓ Formar o professor para ser professor, coordenador, formador de outros professores e do próprio professor em que deseja (trans)formar-se

- ✓ Orientar, conduzir o aluno que está se formando para o caminho da reflexividade sobre o que, na prática, dá certo ou não dá certo.

E por fim, ao refletir sobre a minha prática, percebo o quão grande é a responsabilidade do professor formador, uma vez que está nas suas mãos a preparação de professores de línguas que ensinarão centenas de alunos. E como afirma Mika, em muitos casos, o professor em formação, ainda quando aluno, pode vir a se espelhar no formador; então, concordo com ela que “quanto melhor o professor for, melhor o aluno vai ser.”

Considero ainda, para esta pesquisa, que mesmo sendo apresentados conceitos teóricos básicos da Linguística Aplicada e situações relacionadas ao uso prático da língua em sala de aula, esses professores em formação possam vir a desenvolver uma competência aplicada incipiente ou não vir a desenvolvê-la. Entendo que esse processo demanda tempo e necessita de profundo contato com a prática real para que seja efetivamente concretizada, por ser a capacidade do professor “de usar, transferir, adaptar, construir, criar e recriar teorias, colocar na sua prática de sala de aula o que estudou, buscou, pesquisou para a sua formação, buscando dar sustentação teórica para a sua abordagem de ensinar” (BASSO, 2001, p.154). Porém, ao trabalharmos com temas e tarefas relacionados à teoria e à prática, já na formação inicial, podemos de alguma forma contribuir para a formação de professores melhores. Cabe ao professor escolher os melhores caminhos a trilhar de acordo com os objetivos de aprendizagem de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. P. **O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A Questão da instrumentalização linguística.** In Revista Trabalhos de Linguística Aplicada, vol. 20, no. 10, IEL/Unicamp, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Línguas no Brasil desde 1978. E agora?** Revista Brasileira de Linguística. UFMG, nº1, vol.1, 2001.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e Ensino de Línguas em Contextos Tecnológicos.** REVERTE: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba. Indaiatuba, volume 6, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação.** 3 ed. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** 7.ed. Campinas: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas.** Campinas: Pontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Quatro Estações no Ensino de Línguas** 2 ed. Campinas: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. **O Processo da Formação de Agentes para o Ensino e a Aprendizagem de Línguas e sua Representação.** UnB, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado.** In: MARTINS, M.; ZONI, M. (Orgs.) Experiências e Reflexões sobre o ensino de Línguas Adicionais. Ensino de Línguas para Fins Específicos (GPLIFE/UNIFAP). Macapá. Unifap, 2016b.

ALMEIDA FILHO, J.C.P e BARBIRATO, R. C. “Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira”. In **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, jul./dez. 2000.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. e OLIVEIRA, H. F. **Que Área Sustenta a Formação de Professores de Línguas nas Licenciaturas em Letras (Linguagem)?** In Revista Linguagem & Ensino, vol. 19, no. 01, ISSN (digital) 1983-2400 Univ. Católica de Pelotas (UCPEL), 2016 (no prelo).

ALVARENGA. M.B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço.** Tese de Doutorado Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **O professor de inglês como fomentador da inclusão: a inclusão começa conosco.** Revista Contexturas, vol. 12, 2007. Disponível em: <<http://www.apliesp.org.br/arquivos/14133151070.pdf>> Acesso em: Outubro de 2017.

AUGUSTO-NAVARRO, E.H. **Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos.** In: SILVA, K. A. e ALVAREZ, M. L. O. Perspectivas de Investigação em LA. Campinas: Pontes, 2008.

BANDEIRA, G. M. **Porque ensino como ensino? Manifestação e atribuição de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês).** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Programa de Linguística Aplicada. UnB. Brasília, 2003.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. **As Competências na Contemporaneidade e a Formação do Professor.** In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2008.

BARBIRATO, R.C; CASSOLI, E.G. **O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de Letras em curso temático baseado em tarefas.** Horizontes de Linguística Aplicada, ano 12, n. 1, 2013.

BARÇANTE, M. **Competências de ensinar línguas: evidências da pesquisa inicial.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Competências de Aprendizagem e Professores de Línguas.** Campinas: Pontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Na teoria é uma coisa e na prática também.** In: LUCAS, O.P; RODRIGUES, F.L. Temas e rumos na pesquisa em Linguística Aplicada: Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes, 2015.

BASTURKMEN, H. **Developing Courses in English for Specific Purposes.** Macmillan. New Zealand, 2010.

BAZARIM, M. **Metodologias de pesquisa aplicada ao contexto de ensino aprendizagem de línguas.** Cadernos do CNLF, vol XII, n. 5. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf>> Acesso em: Fevereiro de 2017.

BBC Teaching English: **Correcting Errors.** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KvLTT3U2Rro>>. Acesso em: maio de 2017.

\_\_\_\_\_ **Top Tips for giving instructions.** Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=hgdM8XQjVs&list=PLcetZ6gSk96\\_hBP8SRx02wg3H3xAwqjXu&index=6](https://www.youtube.com/watch?v=hgdM8XQjVs&list=PLcetZ6gSk96_hBP8SRx02wg3H3xAwqjXu&index=6)> Acesso em maio de 2017.

BEDIN, M.C. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades.** Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017.

BLATYTA, D.F. **Mudanças de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores.** In: ALMEIDA FILHO. J.C.P. O professor de Língua Estrangeira em Formação. Ed. Pontes. 3 ed. Campinas. 2009.

BOGDAN, R.C & BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.** Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BORGES, M. V. **O professor crítico-reflexivo de língua inglesa na contemporaneidade: do estágio à prática docente.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Salvador, 2015.

BRASIL, Senado Federal. **Diretrizes e Bases curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Parecer N.º: CNE/CES 492/2001. 2001.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** 4a. ed., New York: Longman, 2000.

CANAGAJARAH, A. S. **Interrogating the “Native Speaker Falacy”: Nonlinguistic roots, non-pedagogical results.** In: BRAINE, G. (org). Non native educators in English language teaching. Rootledge. New York and London, 2009.

CARDOSO, R.C.T. **The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction - managing theory and practice in the classroom - a booklet for teacher development.** Campinas: Pontes, 2004.

CARVALHO, K. R. **Análise de Necessidades para a Disciplina de Língua Inglesa em um Curso de Letras.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro.** Trabalhos de Linguística Aplicada, p.133-144, 1991.

CELANI, M. A.A. **Ensino de Língua Estrangeira: profissão ou ocupação?** In: LEFFA, V. J. **O Professor de Línguas**. Construindo a Profissão. EDUCAT. Editora da Universidade Católica de Pelotas. Pelotas. 2001

\_\_\_\_\_. **Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas**. In: GIMENES, T.; MONTEIRO, M.C.G. Formação de Professores de línguas na América Latina e transformação social. Editora Pontes, 2010. p.57-71.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2006.

CONSOLO, D. A PORTO, C.F.C. **Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira**. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 10, n. 2, jul. /dez. 2011

COOK, V. **Going Beyond The Native Speaker In Language Teaching**. TESOL Quarterly, 33, 2, 185-209, 1999. Disponível em: <<http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/NS1999.htm>.> Acesso em: agosto de 2017.

COSTA, F. L. da. **A formação de professores de língua inglesa e o Estágio Supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M. **A formação de professores para fins específicos com base em gêneros textuais**. Delta, 32.1. 2016 p.45-74.

CRESWELL, J. W. **Projetos de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge University Press. 2<sup>nd</sup> Edition, 1997.

DAVIES, A. **The native speaker: myth and reality**. Multilingual Matters LTD., 2002.

DELLA ROSA, S. F. P. **Análise das Reflexões Estabelecidas por Pesquisadores entre Conhecimento de Língua Inglesa e Desempenho Acadêmico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M.J. **Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DURAN, M.C.G, IALAGO, **Formação de Professores no Brasil**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p.55-70, jan./abr. 2008.

EDUCATION FIRST. **EF English Proficiency Index**. 2015. In: <<http://www.ef.com.br/epi/regions/latin-america/brazil>> Acesso em: Outubro de 2017.

EMIDIO, D.E. **Processo de conscientização do futuro professor de língua inglesa sobre as especificidades de se aprender inglês para ensinar**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2007.

FALTIS, C. **Case study in researching language and education**. In: Honberger, N & Corson, D. (eds). *Research methods in language and education*. Encyclopedia of Language and Education. v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. Pp.145-152.

FARIA, M.; MONTEIRO, C. **Formando Professores para o Ensino-Aprendizagem da Leitura: Uma Experiência na UFAM**. In LIMA-LOPES et al (Orgs.): *Perspectivas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Editora Pontes. Campinas, 2015.

FELIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

FERNANDEZ, C. M. FOGAÇA, F.C. **Inglês com língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1, p.195-225, jan./jun. 2009.

FETTERMAN, D.M. **Etnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FIGUEIREDO, C.J. **O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FISCHER, C. R et al. **Contribuições de vídeo em um curso online na Formação de Professores de Inglês para fins Específicos**. In LIMA-LOPES et al (Orgs.): *Perspectivas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Editora Pontes. Campinas, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed.- Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, A. & FREY, J.H. Interviewing. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (eds) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. pp. 361-376.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

GALVÃO, M.C.B. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. *Fundamentos da Epidemiologia*. 2 ed A 398. USP, 2010. Disponível em: <[http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento\\_bibliografico\\_CristianeGalv.pdf](http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf)>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GRADDOL, D. Melhores professores de inglês não são britânicos nem americanos. Disponível em <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1368465-5604,00-MELHORES+PROFESSORES+DE+INGLES+NAO+SAO+BRITANICOS+NEM+AMERICANOS+DIZ+LINUXI.html>>. Acesso em: novembro de 2017.
- GUIMARÃES, R. M. **Planejamento CLIL por tarefas: integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Programa de Linguística Aplicada. UnB, 2015.
- GUIMARÃES, R. M.; BARÇANTE, M.; SILVA, V. C. **A natureza do ensino de línguas para fins específicos (ELFE) e as possibilidades de Aquisição/aprendizagem de línguas**. Revista Contexturas. n. 23, p.62, 2014. Disponível em: <<http://www.apliesp.org.br/arquivos/14163416340.pdf>> Acesso em: agosto de 2016.
- HORWITZ, E. K., Horwitz M. B. and COPE, J. **Foreign language classroom anxiety**. Modern Journal, n 70, pp.125-132, 1986.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- KALVA, J; FERREIRA, A. J. **O ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: refletindo sobre a formação de professores** Revista Travessias v. 5. N 1 2001. Disponível em <http://e.revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4567>. Acesso em: outubro de 2017.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching**. Yale University Press. New Yale and London, 2003.
- KOLL, M.O. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- KRASHEN, S.D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Prentice Hall, 1981.
- LAVILLE, C. ; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte. Editora da UFMG, 1999.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press, 2000.

LLURDA, E. **Non-Native Teachers and English as an International Language**. Blackwell Publishing Ltd., 2004.

MACHADO, H. A. **Uma radiografia das competências mínimas do professor de LE através da prática de ensino/ estágio supervisionado de inglês: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2007.

MAIA, A. M. B. **Os Erros de interlíngua na produção escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: Acesso em: 31 ago. 2017.

MAZARAK, L. **MATIZES DE ADEQUAÇÃO DE UM CURRÍCULO EM LETRAS/INGLÊS**: Um Estudo em Análise de Currículo da Licenciatura. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016.

MCKECHINIE, L.E.F. **Participant observation**. In: GIVEN, L.M. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Vol 1&2. University of Alberta. 2008.

MEDGYES, P. **When the teacher is a non-native speaker?** Disponível em: <<http://teacesl.pbworks.com/f/When%2Bthe%2Bteacher%2Bis%2Ba%2Bnon-native%2Bspeaker.PDF>>. Acesso em: maio de 2017.

MERRIAM, S.B. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco: Jossey-Bay Publishers, 1988.

MOURA, G.A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília. 2005.

MOURA FILHO, A. C.L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2005, 281 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais, 2005.

OLIVEIRA, L.A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. Ed. Parábola, 2014.

ODLIN, T. **Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning**. Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, pp.9-17, 1997.

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

\_\_\_\_\_. **O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras**. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, pp.345-363, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems**. In: MURRAY, G., GAO, X., LAMB T. (Ed.). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp.57-72, 2011.

\_\_\_\_\_. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed., São Paulo: Parábola, pp.141-151, 2015.

\_\_\_\_\_. **Entrevista para o projeto do livro Conversas com Linguistas Aplicados**, 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/conversa.doc>>. Acesso em: setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras**. In: TOMICH, et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC. p.345-363 (Advanced Research English Series), 2005b.

\_\_\_\_\_. **Lingua(gem) como sistema complexo e multimodalidade**. ReVEL, v. 14, n. 27, [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)], 2016.

PERES, M.J. **O foco na gramática no ensino contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra, 1999.

PRABHU, N.S. **There is no best method – why?** TESOL Quarterly, Volume 24/2. pp.161- 176, 1990.

PUNCH, M. **Politics and ethics in qualitative research**. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London, Sage, pp.83 – 97, 1994.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **O Professor de Inglês de Instituto de Línguas, Trabalho E Constituição Profissional**. Revista X, 2006.

RAHMAN, M. **English for specific purposes (ESP): A holistic view**. Universal Journal of Educational Research 3(1): 24-31, 2015 Disponível em: <<http://www.hrpub.org>>. Acesso em: outubro de 2017.

RAJAGOPALAN, K. **Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research.** Universidade de Campinas, 2005.

RAMOS, R. C. G. **ESP in Brazil: history, new trends and challenges.** Catholic University of São Paulo, 2016.

\_\_\_\_\_. **Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro.** In: FREIRE, M., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. e BARCELOS, A. M. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade.* Campinas: Pontes, 2005.

RICHARDS, J.C. **O ensino comunicativo das línguas estrangeiras.** In: RENANDYA, W. A.; RICHARDS, J. C. *Portfólio SBS 13.* São Paulo: SBS, 2006.

ROSA, M.V.F.P.C. e ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROZENFELD, C. C. F.; Viana, N. **Planejamento de Aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula.** Anais do VI Brasilianischer Deutschlehrerkongress/I lateinamerikanischer Deutschlehrerkongress, 2006.

SANTANA, I.; GIMENEZ, T. **A abordagem reflexiva na visão de formadoras de professores de inglês.** *UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 6, n. 1, pp.7-13, jun. 2005.

SANT'ANA, J. S. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UnB, Brasília, 2005.

SANTANA, L.M.A.T. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar línguas.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UnB, Brasília, 2007.

SANTOS, P.S. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional par ensinar LE.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UnB, Brasília. 2005.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Avaliação: Mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira.** *Revista Contexturas.* Unicamp, 1998.

SCHÜKLENK, U. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos.** In: DINIZ GUILLHEM, SCHÜKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005.

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

SOARES, D.A. **Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira.** I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos. UERJ, 2008.

STAKE, R.E. **Case studies**. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (eds.). Handbook of qualitative research. London: Sage, pp.236-247, 1994.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. T. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2000.

U.S. Department of State. **Shaping the Way We Teach English: Successful Practices Around the World**. Disponível em <<https://americanenglish.state.gov/resources/shaping-way-we-teach-english-successful-practices-around-world>>. Acesso em abril de 2017.

VIANA, K. M. N. **Baseado em fatos reais: os papéis do formador na (trans)formação inicial de professores de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

VIAN JR., O. **A educação linguística do professor**. In: SZUNDY, P.T. C. et. al. (Orgs.) Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas o contexto brasileiro. Editora Pontes, Campinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Formação inicial de professores de inglês para fins específicos**. In LIMA-LOPES *et al* (Orgs.): Perspectivas para fins específicos: *Festschrift* para Rosinda Ramos. Editora Pontes. Campinas, 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula**. Tese de doutorado, UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. **A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco da pesquisa na formação de professores de LE**. Contexturas: Ensino Crítico de Língua Estrangeira, pp.49-54, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, pp.457-480, dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **A construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial**. Revista Contexturas, n. 23, pp.161-191, 2014.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de quinta série do ensino fundamental**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

WELP, A. M. K. S. **A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira**. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, v 44, n. 3, p.70-77, 2009.

YIN, R.K. **Estudo de caso.** Planejamento e Métodos. 2 ed. Porto Alegre. Bookman, 2001.

**APÊNDICE 1 - Questionário para os alunos do 5º Semestre  
de Letras – 1º semestre de 2017**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
Pesquisadora: Tássia Gabriela D. da Silva  
Orientadora: Prof. Dra. Magali Barçante**

Prezado aluno (a),

Este questionário visa coletar dados para a minha pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília. Esta pesquisa tem como foco estudar o que é específico na formação que é específico na formação inicial de professores na (nome da Universidade) em relação aos objetivos e conteúdos de língua inglesa que possibilitem esses futuros profissionais ensinarem inglês comunicando-se na língua alvo em sala de aula. Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seu nome será mantido em sigilo.

Obrigada!

Tássia Gabriela D. da Silva

Pseudônimo \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Sexo \_\_\_\_\_

1. Você já havia estudado inglês antes de ingressar no curso de Letras? Se sim, por quanto tempo?

( ) sim, por \_\_\_\_\_ tempo.                      ( ) não

2. Durante o curso de Letras, você percebeu o que seu desempenho na língua inglesa melhorou?

( ) sim (especifique)                      ( ) não (especifique)

3. Como você avalia as aulas de inglês no curso de Letras? De que maneira elas atenderam as suas necessidades?
4. Que atividades você vivenciou nas aulas de Inglês no curso de Letras ( que você avalia como as que mais contribuíram para a sua formação) ?
5. Você já dá aulas de língua inglesa?  
 Sim. Há quanto tempo? \_\_\_\_\_  
 Não.
6. Como futuro professor de inglês, quais atividades/tarefas você espera desempenhar usando a língua inglesa ?
- 7.
8. Quais são suas expectativas em relação às atividades que serão desempenhadas durante o 5º semestre? Quais são suas sugestões em relação a conteúdos e atividades/tarefas para esse novo período que se inicia?

## APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Alunos

Universidade de Brasília - UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Letras e Tradução - LET  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Caro Aluno,

Eu, Tássia Gabriela D. da Silva, professora de Língua Inglesa do Curso de Letras Português/ Inglês da Universidade (nome da Universidade) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), realizo, atualmente, uma pesquisa em nível de mestrado. Minha pesquisa tem como objetivo reconhecer o que é específico na formação inicial de professores na (nome da Universidade) em relação aos objetivos e conteúdos de língua inglesa que possibilitem esses futuros profissionais ensinarem inglês comunicando-se na língua alvo em sala de aula, intitulada: **Contornos de um componente ELFE na formação inicial de professores: o lugar dessa especificidade na Licenciatura em Letras-Inglês**. Além disso, ela traz a proposta de elaborar um plano de ensino que foque na preparação de futuros professores para a condução das aulas na língua alvo.

Afirmo me comprometer, de maneira recíproca, em apresentar à instituição e aos alunos participantes da pesquisa os resultados obtidos com a investigação, no intuito de contribuir com a prática pedagógica.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos adicionais através do e-mail [tassia.22.gaby@gmail.com](mailto:tassia.22.gaby@gmail.com).

Gostaria de esclarecer que sua autorização é de suma importância para a realização desse estudo e que essa pesquisa está pautada na observação de princípios éticos que usualmente regem uma investigação dessa natureza. Obrigada!

Tássia Gabriela Delgado da Silva .

Eu, \_\_\_\_\_

\_, abaixo assinado(a), li esse documento antes de assiná-lo e declaro que concedo à mestrandia Tássia Gabriela D. da Silva, como doação, respostas de

questionários e de entrevistas e minhas impressões em relação à aprendizagem da língua inglesa e sobre como o meu processo de aprendizagem dessa língua está acontecendo no durante minha formação profissional. Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.

Aluno(a):

Sugestão de pseudônimo a ser utilizado, se necessário:

Local e Data:

Assinatura:

## **APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Diretor**

Universidade de Brasília - UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Letras e Tradução - LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Caro Diretor,

Eu, Tássia Gabriela D. da Silva, professora de Língua Inglesa do Curso de Letras Português/ Inglês da (nome da Universidade) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), realizo, atualmente, uma pesquisa em nível de mestrado. Minha pesquisa tem como objetivo reconhecer o que é específico na formação inicial de professores que cursam Letras na (nome da Universidade) em relação aos objetivos e conteúdos de língua inglesa, que possibilitem a esses futuros profissionais ensinarem inglês comunicando-se na língua-alvo em sala de aula. A dissertação intitula-se **Contornos de um componente ELFE na formação inicial de professores: o lugar dessa especificidade na Licenciatura em Letras-Inglês**. Além disso, ela traz a proposta de elaborar um plano de ensino que foque na preparação de futuros professores para a condução das aulas na língua-alvo.

Afirmo comprometer-me, de maneira recíproca, em apresentar à instituição e aos alunos participantes da pesquisa os resultados obtidos com a investigação, no intuito de contribuir com a prática pedagógica e com a pesquisa em Linguística Aplicada.

Gostaria de esclarecer que sua autorização para uso do nome da instituição e do curso de Letras é de suma importância para a realização deste estudo e que esta pesquisa está pautada na observação de princípios éticos que regem uma investigação dessa natureza.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos adicionais através do e-mail [tassia.22.gaby@gmail.com](mailto:tassia.22.gaby@gmail.com).

Cordialmente

Tássia Gabriela Delgado da Silva .

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), li este documento, intitulado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de assiná-lo e declaro que concedo a permissão à mestranda Tássia Gabriela D. da Silva para realização de sua pesquisa de mestrado no Curso de Letras da (nome da Universidade), bem como a divulgação do nome do Curso e da Instituição. Tal autorização envolve direitos profissionais de utilização do referido material, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, tese de doutoramento, comunicações em congressos e seminários e publicações de artigos ou periódicos.

Local e Data:

---

Assinatura

---

## **APÊNDICE 4 – Entrevista Semi-Estruturada com Professores Pré-Serviço - 2º semestre de 2017**

1) Quais eram as suas expectativas ao iniciar a disciplina Língua Inglesa V?

2) Em que medida as suas expectativas foram atendidas? Comente, por favor, tanto os conteúdos ensinados como as tarefas propostas.

3) Qual foi a contribuição das aulas do 5º semestre para as microaulas e o Estágio?

4) Em que medida os momentos de reflexão sobre a prática do professor em formação, na disciplina Língua Inglesa V, influenciaram a sua preparação para as microaulas e o estágio, tanto em termos de conteúdo da aula como em termos de segurança?

5) Como foi a experiência em estudar temas sobre a formação profissional em inglês durante o curso de Letras?

6) Como você percebe a relação dessa experiência e o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa na condução das microaulas e estágio?

7) Em sua opinião o que um bom professor de língua inglesa precisa saber?