



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PPGLA)**

JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA

ENTRE O SONHO E A REALIDADE:

A formação inicial dos egressos do Curso de Letras-Inglês de uma Instituição Pública

BRASÍLIA

2018

JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA

ENTRE O SONHO E A REALIDADE:

A formação inicial dos egressos do Curso de Letras-Inglês de uma Instituição Pública

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

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

BRASÍLIA

2018

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PAZ DA SILVA, Juliana Castelo Branco. **Entre o sonho e a realidade:** A formação inicial dos egressos do curso de Letras-Inglês de uma Instituição Pública. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

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

FICHA CATALOGRÁFICA

PAZ DA SILVA, Juliana Castelo Branco

Entre o sonho e a realidade: A formação inicial dos egressos do Curso de Letras-Inglês de uma Instituição Pública. / Juliana Castelo Branco Paz da Silva – Brasília, 2018.

93f.

Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PPGLA)

ENTRE O SONHO E A REALIDADE:

A formação inicial dos egressos do Curso de Letras-Inglês de uma Instituição Pública

JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

APROVADA POR:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - UnB
(ORIENTADOR)

Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva - UERJ
(EXAMINADORA EXTERNA)

Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin - PGLA/UnB
(EXAMINADORA INTERNA)

Profa. Dra. Kaline Girão Jamison - Unilab
(EXAMINADORA SUPLENTE)

*Ao meu pai, Francisco Paz da Silva (in memoriam),
e à minha mãe, Rita Paz (in memoriam),
pelos exemplos de caráter e estímulo ao meu
progresso pessoal e acadêmico
ao longo de nossa convivência.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu o dom da vida.

Sou grata a Guilherme Torres de Meneses Freitas Santos, por sempre estar ao meu lado, suportar minhas ausências e me apoiar de uma forma sem a qual eu não poderia ter realizado este estudo. À Julie Castelo Branco Paz Torres de Meneses Freitas Santos, minha filha, pela compreensão das minhas ausências e pelo apoio em minha caminhada.

À Ana Cláudia Oliveira Silva, que acreditou em meu potencial, agradeço as orientações prévias a este projeto, a amizade sincera e o incentivo à minha pesquisa na área da Linguística Aplicada.

Aos amigos Cristiane Alencar, Dione Barbosa, Eliana Barbosa, Tássia Delgado e André Couto, agradeço o apoio emocional, a colaboração no início deste trabalho e a cooperação durante todo ele. Estendo os agradecimentos a todos os colegas do PGLA, cujo companheirismo foi um grande incentivo para a realização deste trabalho.

Ao mestre José Carlos Paes de Almeida Filho, ser humano maravilhoso que é, agradeço as orientações que tanto facilitaram este caminho árduo, a compreensão nos meus momentos de distanciamento devido às minhas atividades laborais no Piauí e o incentivo para que eu chegasse com sucesso ao fim desta etapa.

Aos professores do PGLA, que proporcionaram o início aos estudos neste nível de mestrado, compartilharam seus conhecimentos e permitiram o aprimoramento da minha competência profissional e de outras dezenas de professores de línguas vinculados ao programa. Agradeço também ao Thiago Presley, chefe de Secretaria do PPGLA, e demais membros da equipe, que muito ajudaram desde o início do processo.

À UnB, por proporcionar à sociedade brasileira um ensino público de graduação e Pós-graduação de excelente nível e pelo serviço de acolhimento aos visitantes na Colina, a quem agradeço na pessoa do Sr. Raimundo Nonato Araújo Nascimento, que por tantas vezes me hospedou no local, o que me permitiu horas de estudo tranquilo dentro da instituição.

Aos meus ex-alunos, que depositaram sua confiança em mim e disponibilizaram informações particulares tão necessárias para a realização desta pesquisa.

À UFPI e seus gestores, agradeço a oportunidade de realização da pesquisa na instituição. Aos meus colegas da Coordenação de Letras Estrangeiras, sou grata pela compreensão em minhas ausências durante as viagens para as aulas de mestrado na UnB, realizadas sem afastamento.

“Num bosque em pleno outono, a estrada bifurcou-se, mas, sendo um só, só um caminho eu tomaria. Assim, por longo tempo eu ali me detive..., e eu segui pelo caminho mais difícil, e isso fez toda a diferença.”

(Robert Frost – The Road Not Taken)

RESUMO

Na pesquisa relatada nesta dissertação, investigo a formação inicial de egressos do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma Universidade Pública e suas expectativas e dificuldades ao ingressarem ou tentarem ingressar no mercado de trabalho. Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter intervencionista, direcionada a professores de língua inglesa recém-formados, na intenção de conhecer como esses egressos veem sua formação inicial no curso de Letras-Inglês, detectar lacunas no currículo dessa licenciatura, oportunizar o aprimoramento das competências ao longo de um curso de extensão e refletir sobre as atuais demandas do mercado de trabalho para o professor de Inglês, de forma que possam realizar suas funções de forma eficiente, incluindo ou alterando suas práticas pedagógicas. A partir da análise das respostas do questionário inicial, propus-me a ofertar um curso de extensão, não como foco principal desta pesquisa, mas como um meio de trazer os egressos de volta aos bancos da academia para atualizar seus conhecimentos, aperfeiçoar suas competências e propiciar uma coleta de registros para a pesquisa. Procurei investigar como estão suas vidas profissionais no ano inicial após a certificação, bem como identificar se o currículo da graduação de Letras-Inglês da instituição supriu as necessidades destes professores perante as exigências do mercado de trabalho. É fato que as instituições de ensino superior, em geral, têm pouco contato com seus discentes após a outorga do diploma e desconhecemos se nossos ex-alunos estão enfrentando dificuldades em suas carreiras profissionais. Assim, além da aplicação do questionário diagnóstico inicial, análise documental, levantamento bibliográfico, observações participantes, anotações de campo, grupo focal e entrevistas, busquei nesse pós-curso a rara oportunidade de ouvir as vozes dos egressos após o recebimento do diploma. Nesta pesquisa, pude refletir com os egressos se as disciplinas impostas a eles pelo Projeto Pedagógico deste Curso de Letras-Inglês estão realmente preparando professores da área de língua inglesa aptos a atender as exigências do mercado de trabalho. Para tanto, utilizo os fundamentos dos preceitos teóricos de um *estudo de caso coletivo* com uma intenção intervencionista. Em relação aos resultados, discuto validades de algumas disciplinas do currículo atual e apresento propostas para uma futura reformulação do currículo do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da universidade.

Palavras-chave: Formação inicial. Competências. Currículo. Língua inglesa.

ABSTRACT

In the research reported in this dissertation I investigate the initial training of graduates of the degree Course in English literary and languages studies of a Public University and their difficulties when joining or trying to enter the labor market. This is a qualitative research of an interventive kind, directed to newly qualified English as a foreign language teachers, in the intention to display how these graduates see their initial formation in the course in English literature and language studies, to detect gaps in the curriculum, to offer the improvement of the competences of the graduates during an extension course and reflect upon the current demands of the labor market for the teacher of English, if the graduates can perform their functions effectively, including or changing their pedagogical practices. Based on the analysis of the answers to the initial questionnaire, I proposed to offer an Extension Course to attract former graduates, and to make it possible to find out about their postcourse realities, to improve their skills, update their knowledge and collect data for the survey. I sought to investigate how their professional lives are in the initial year after certification, as well as identifying whether university's English literary and languages studies curriculum met their needs for these teachers in the face of the demands of the labor market. It is a fact that higher education institutions, in general, have little contact with their students after the granting of the certification and we do not know if our former students are facing difficulties in their professional careers. Thus, in addition to the application of the initial diagnostic questionnaire, documentary analysis, bibliographical survey, participant observations, field notes, focus group and interviews, I proposed to offer this post-course to have the opportunity to listen to the voices of the graduates after receiving the University Degree. In this research, I was able to reflect if the disciplines imposed on students by the Pedagogical Project of this English literary and languages studies Course are really preparing English teachers able to meet the demands of the job market. For that, I use the fundamentals of the theoretical precepts of a Case Study with the interventionist modality. Data analysis was performed using the triangulation method because it was the alternative that best adapted to this work. Regarding the results, I discuss some disciplines of the current curriculum and present a proposal for a future reformulation of the curriculum of the degree course in English literary and language studies.

Keywords: Initial formation. Skills. Curriculum. English language.

RÉSUMÉ

Dans la recherche rapportée dans cette dissertation, j'étudie la formation initiale des étudiants qui sont entrés dans le Cours de Licence en Lettres-Anglaise d'une Université Publique et leurs difficultés à rejoindre ou tenter d'entrer sur le marché du travail. Il s'agit d'une recherche qualitative de caractère interventionniste, dirigé aux enseignants de langue anglaise nouvellement formé, avec l'intention de connaître comme ces étudiants qui sont entrés à l'université voient leur formation initiale au cours de Lettres-Anglaise, détecter les lacunes dans le curriculum de cette licence, opportuniste le perfectionnement des étudiants qui entrent à l'université le long d'un cours d'extension et de réfléchir sur les demandes actuelles du marché du travail pour l'enseignant d'anglais, de façon que les ces étudiant puissent réaliser leurs fonctions de manière efficace, y compris ou en changeant leurs pratiques pédagogiques. A partir de l'analyse des réponses du questionnaire initial, je me mets à offrir un cours d'extension, et non comme l'objectif principal de cette recherche, mais comme un moyen de ramener les étudiants aux banques académiques pour améliorer leurs compétences, mettre à jour leurs connaissances et collecter les données pour la recherche. J'ai essayé d'enquêter comme sont leurs vies professionnelles durant la première année après la certification, ainsi qu'identifier si le programme curriculum de la graduation de Lettres-Anglaise de l'institution a fourni les besoins de ces enseignants aux exigences du marché du travail. Il est vrai que les établissements d'enseignement supérieur ont, en général, un peu de contact avec leurs élèves après l'octroi du diplôme et on méconnaît si nos anciens élèves sont confrontés à des difficultés dans leurs carrières professionnelles. Ainsi, au-delà de l'application du questionnaire diagnostic initial, l'analyse documentaire, revue de la littérature, les observations participantes, notes de terrain, des groupes de discussion et des interviews, j'ai proposé à offrir ce post-formation pour avoir la possibilité d'entendre les voix des diplômés après avoir reçu le diplôme Dans cette recherche, j'ai pu réfléchir si les disciplines imposées aux étudiants par le Projet Pédagogique de ce Cours Lettres-Anglais sont réellement en préparant des enseignants de ce champ de langue anglaise habiles de répondre aux exigences du marché du travail. Pour cela, j'utilise les fondamentaux des préceptes théoriques d'une Étude de Cas avec la modalité interventionniste. L'analyse des données a été réalisée en utilisant la méthode de triangulation parce que c'était l'alternative la meilleure adaptée à ce travail. En ce qui concerne les résultats, je discute de certaines disciplines du curriculum actuel et je présente une proposition pour un futur reformulation du curriculum du cours de Licence en Lettres-Anglaise de l'université.

Mots-clés: Formation initiale. Compétences. Curriculum. Langue anglaise.

RESUMEN

En la investigación relatada en esta disertación, investigo la formación inicial de los egresos del Curso de Licenciatura en Letras Inglés de una Universidad Pública y sus dificultades al ingresar o intentar ingresar en el mercado de trabajo. Esta es una investigación cualitativa de carácter intervencionista, direccionada a profesores de lengua inglesa recién formados, en la intención de conocer estos egresos vienen su formación inicial en el curso de letras inglés, detectar lagunas en el currículo de esta licenciatura, proponer el perfeccionamiento de las competencias de los egresos a lo largo de un curso de extensión y reflexionar sobre las actuales demandas del mercado de trabajo para el profesor de inglés, de forma que los egresos posan realizar sus funciones de forma eficaz, incluyendo o alterando sus prácticas pedagógicas. A partir del análisis de las respuestas del cuestionario inicial, me propuse a ofertar un curso de extensión, no como un foco principal de esta investigación, pero como un medio de traer los egresos de vuelta a los bancos de la academia para perfeccionar sus competencias, actualizar sus conocimientos y coleccionar datos para la investigación. Busqué investigar cómo están sus vidas profesionales en el año inicial después de la certificación, bien como identificar si el currículo de graduación de Letras Inglés de la institución suplió las necesidades de estos profesores frente a las exigencias del mercado de trabajo. Es hecho que las instituciones de enseñanza superior, en general, tiene poco contacto con sus discentes después de la concesión del diploma y desconocemos si nuestros ex alumnos están enfrentando dificultades en sus carreras profesionales. Así, además de la aplicación del cuestionario diagnóstico inicial, análisis documental, levantamiento bibliográfico, observaciones participantes, notas de campo, grupo de discusión y entrevistas, me propuse a ofrecer este post-curso para tener la oportunidad de oír las voces de los egresos después del recibimiento del diploma. En esta investigación pude reflexionar si las asignaturas impuestas a los alumnos por el Proyecto Pedagógico de este Curso de Letras Inglés están realmente preparando profesores del área de lengua inglesa aptos a atender las exigencias del mercado de trabajo. Por lo tanto, utilizo los fundamentos de los preceptos teóricos de un Estudio de Caso con la modalidad intervencionista. El análisis de los datos fue realizado utilizando el método de triangulación por ser la alternativa que mejor se adaptó a ese trabajo. En relación con los resultados, discuto sobre algunas asignaturas del currículo actual y presento propuestas para una futura reformulación del currículo del curso de Licenciatura en Letras Inglés de la universidad.

Palabras clave: Formación inicial. Competencias. Currículo. Lengua inglesa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo da formação de agentes	37
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências de Professores _____	33
Quadro 2 – Composição do Currículo _____	38
Quadro 3 – Blocos de disciplinas do 1º ao 8º período _____	39
Quadro 4 – Relação de disciplinas optativas com carga horária _____	43
Quadro 5 – Curso Reflexão na Ação _____	44
Quadro 6 – Características das abordagens qualitativa e quantitativa _____	47
Quadro 7 – Princípios do estudo de caso _____	48
Quadro 8 – Tipos de Estudo de Caso _____	49
Quadro 9 – Características e definições de Estudo de Caso _____	51
Quadro 10 – Tipos de entrevista _____	55

LISTA DE ABREVIATURAS

AElin	Área de Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Competência Aplicada
CI	Competência Implícita
CC	Competência Comunicativa
Celic	Curso de Extensão de inglês da instituição
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa com Humanos
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ES	Estágio Supervisionado
ISF	Inglês Sem Fronteiras
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira Clássica
LEM	Língua Estrangeira Moderna
NC	Núcleo Comum de Disciplinas
NE	Núcleo Específico de Disciplinas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação a Docência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLE	Português como Língua Estrangeira
PNE	Plano Nacional para a Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RNA	Curso Reflexão na Ação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade Federal de Brasília

CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÕES

(+)	Pausa breve
(++)	Pausa média
(+++)	Pausa longa
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
(...)	Supressão de trecho(s)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Justificativa	19
1.2 A Pesquisa Qualitativa	21
1.2.1 <i>Objetivos da Pesquisa</i>	22
1.2.2 <i>Perguntas de Pesquisa</i>	22
1.3 Metodologia	23
1.4 Organização da Dissertação	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 Epistemologia de Área	26
2.1.1 <i>A grande área da linguagem e suas ramificações</i>	27
2.2 Competências de Professores	29
2.3 Competências de Professores de Línguas Estrangeiras	29
2.3.1 <i>Competência Implícita</i>	31
2.3.2 <i>Competência Comunicativa</i>	31
2.3.3 <i>Competência Teórica</i>	31
2.3.4 <i>Competência Aplicada</i>	32
2.3.5 <i>Competência Profissional</i>	32
2.4 Formação Inicial nos Cursos de Licenciatura	34
2.5 O Modelo de Formação de Agentes para Aprender e Ensinar Línguas	36
2.6 A estrutura curricular do Curso de Letras-Inglês da Instituição pesquisada	38
2.6.1 <i>Lacunas apontadas pelos egressos na estrutura curricular</i>	43
2.7 O Curso de Extensão Reflexão na Ação	43
2.8 Conclusão	45
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO	46
3.1 Pesquisa Qualitativa	46
3.2 Estudo de Caso	47
3.3 Contextualização	51
3.4 Participantes da Pesquisa	52
3.5 Princípios Éticos	53

3.6 Coleta de Registros	54
3.7 Pesquisador Qualitativo	56
3.8 Análise de Dados	56
3.9 Conclusão	57
4 ANÁLISE DE DADOS	58
4.1 Categoria 1 – Formação Inicial	59
4.1.1 <i>Dificuldades enfrentadas no ano inicial como professor perante as exigências do mercado de trabalho atual</i>	61
4.2 Categoria 2 – Competências	62
4.3 Categoria 3 – Currículo	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
5.1 Contribuição do Pós Curso para os participantes	67
5.2 Objetivos da Pesquisa	67
5.3 Perguntas de Pesquisa	69
5.4 Palavras Finais	69
5.4.1 <i>Contribuições da Pesquisa</i>	69
5.4.2 <i>Limitações e Sugestões</i>	70
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICES E ANEXOS	75
APÊNDICE A – Termo de consentimento do participante	75
APÊNDICE B – Termo de consentimento da instituição	78
APÊNDICE C – Questionário inicial	79
APÊNDICE D – Proposta do curso reflexão na ação	84
APÊNDICE E – Roteiro grupo focal	87
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista individual	88
ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética da instituição	90

A expansão no Ensino Superior em todo o Brasil ao longo dos anos fez com que vários cursos de graduação, inclusive os de Licenciatura crescessem substancialmente em números em todo o Brasil, em universidades públicas e privadas, tanto nas modalidades presencial, quanto a distância (BARROS, 2015, p. 363). A grande oferta e a afinidade de muitos estudantes com a Língua Inglesa, somada à sede de aquisição de mais conhecimentos levou muitos estudantes a buscarem os bancos de instituições superiores para ingressar em cursos de Licenciatura em Línguas Estrangeiras Modernas, contudo, alguns sem terem a certeza de que teriam a vocação para o magistério, para lecionar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Superior e se as disciplinas teóricas e práticas destes cursos aprimorariam suas competências para a profissão perante as exigências do cenário laboral do Brasil atual.

O tema formação de professores sempre esteve presente nas discussões do Conselho Nacional de Educação e de toda a área educacional do Brasil, principalmente após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (Lei 9.394/96) que buscou elevar a formação dos professores de séries iniciais ao nível Superior e estimulou diversas pesquisas sobre a formação e atuação dos professores em suas mais variadas vertentes (FINARDI; DALVI, 1996, p. 113). Em seguida, vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Línguas Estrangeiras, objetivando ampliar e aprofundar um debate na área da educação que envolvesse diversos agentes: escolas, pais, governos e sociedade a fim de promover melhorias no sistema educacional brasileiro. O Governo buscou considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, de forma que os estudantes brasileiros pudessem ter acesso a um leque de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania e ao mesmo tempo respeitando as diferenças regionais, culturais, políticas existentes no país (BRASIL, 1998).

Contudo, as legislações até então vigentes sempre foram alvo de críticas por não se mostrarem suficientes para atender as demandas da educação, assim, desde 2015 surgiram os debates e uma nova proposta para o sistema educacional Brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi e continua sendo tema de grandes discussões entre teóricos e profissionais da área. Em 2017, foi aprovada a terceira versão da BNCC. A Base define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, conforme prevê a LDB. (BRASIL, 1998, p.7). A intenção do Governo com a BNCC é que esta norteie os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, a BNCC é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, a cada ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam e que devem integrar todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país. Entretanto, A BNCC não determina a forma como os professores devem ensinar, mas o que devem ensinar. Desta forma, cada escola e cada rede deverá, dentro de seu currículo e Projeto Pedagógico, definir como irá trabalhar as diversidades locais e as universidades devem preparar seus profissionais para atuar nesse novo contexto de ensino.

Assim como LDB e PCNs, a BNCC é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e delinea conhecimentos, competências e habilidades para que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A BNCC é mais específica, pois expõe mais claramente, os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. Cabe ressaltar que os documentos anteriores à BNCC continuarão a existir, mas apenas como documentos orientadores não obrigatórios. Segundo o MEC:

Trata-se, portanto, da implantação de uma política educacional articulada e integrada. Para isso, o MEC será parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, trabalhando em conjunto para garantir que as mudanças cheguem às salas de aula. As instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação. (BRASIL, 2017 p. 5)

Nesta pesquisa reflito sobre a formação inicial de professores de Língua Inglesa no contexto de uma universidade pública, considerando a legislação vigente, busco ouvir as “vozes ocultas” dos participantes sobre a formação inicial que tiveram, sobre as disciplinas que estudaram no currículo proposto pela instituição e descobrir o quanto contribuíram ou não para sua atuação no mercado de trabalho. Além disso, através do curso de extensão reflexão na ação, procuro atender as necessidades apontadas pelos participantes no questionário inicial, que envolvem temas que vão desde o uso de novas tecnologias para o ensino de LEM,

avaliação de aprendizagem, ensino de LEM para crianças, entre outros, além de retomar o tema da epistemologia da área da linguística aplicada e as competências necessárias aos profissionais envolvidos na gigantesca operação global de ensinar e aprender línguas.

1.1 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho relata o desejo desta professora, que leciona há quase dezoito anos em um curso de Licenciatura em Língua Inglesa em uma Universidade Pública, em descobrir os caminhos que os seus egressos trilharam após a diplomação e se o currículo mais recente desta instituição tem provido uma formação inicial de qualidade, que forma profissionais de LEM competentes para atuar na profissão. A pesquisa pretende descobrir se estes egressos realmente atuam como professores, assim como, investigar as primeiras experiências no magistério, dificuldades e/ou êxitos perante o mercado de trabalho, percepções em face da formação que tiveram no curso de graduação e perspectivas de crescimento após a diplomação.

Como docente e coordenadora deste curso de graduação em Letras-Inglês, confesso que me sinto incomodada com a falta de contato com a maioria de meus ex-alunos e a escassez de informações sobre suas trajetórias após a diplomação. Também não foi fácil, durante a pesquisa, distanciar-me dos papéis de professora formadora e coordenadora deste curso de graduação para analisar o contexto sob o viés de pesquisadora, já que foi necessário fazer observações com um novo olhar e tecer críticas ao contexto no qual convivo diariamente.

Na pesquisa a qual me propus a realizar, pretendi verificar se os egressos do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, formados pela instituição, reconhecem o magistério como vocação e se realmente atuam na área do ensino de língua inglesa. Assim, contatei os egressos do Curso de Letras inglês, graduados entre os anos de 2015 e 2016 para convidá-los a participar da pesquisa. No estudo realizado, procurei saber se estão atuando na área, como se sentem com relação às suas competências e ao que aprenderam nos bancos da universidade. Assim, questioneei sobre suas experiências ao passarem do papel de alunos para professores, os instiguei a refletir se as disciplinas que cursaram na graduação foram suficientes para sua formação como professores de língua inglesa ou se houve lacunas na formação que perceberam apenas após o ingresso no mercado de trabalho.

Cabe ressaltar que optei por trabalhar com os egressos dos anos de 2015 e 2016, pois foram os primeiros estudantes a se graduar após a mudança de currículo, realizada no ano de 2011 e que ainda está vigente, embora prestes a passar por nova reformulação para atender a legislação vigente e para a qual esta pesquisa também pretende contribuir.

Para atingir os objetivos esperados, propus um curso de extensão de formação continuada para os egressos dos anos de 2015 e 2016, no intuito de registrar suas narrativas profissionais, analisar suas opiniões quanto à sua formação inicial, refletir sobre o currículo do curso de Letras-Inglês e descobrir se estes egressos têm investido em sua formação continuada com apoio ou não das instituições onde lecionam.

Acredito que o curso de extensão também contribuiu para o início da formação continuada ao oportunizar aos egressos a chance de refletir sobre suas competências e práticas docentes através da leitura de bibliografia atualizada, conhecimento da legislação vigente e discussão sobre temas de seus interesses.

Esta pesquisa é relevante para a área de Linguística Aplicada, pois a pós-formação é uma fase pouco descrita e discutida na literatura e crucial para a formação de professores de línguas. O estudo traz à tona questões delicadas quanto à epistemologia de área, haja vista que ainda existem controvérsias quanto à delimitação das áreas epistemológicas da linguagem. A base teórica da Linguística Aplicada irá balizar este estudo. No curso proposto, abordei a definição da área de Linguística Aplicada e seus conceitos, entre vários outros temas, no intuito de verificar as lacunas na formação inicial dos estudantes.

Tendo em vista esses aspectos citados acima, o presente trabalho busca explorar as experiências docentes dos egressos a partir de um curso de extensão que abordou temas relevantes relacionados à formação de professores de línguas estrangeiras modernas, com ênfase na língua inglesa, e aprimoramento de suas competências através de interações e realização de atividades didáticas para reflexão e aprimoramento da prática docente, mas com o objetivo de atender as demandas profissionais destes egressos perante o contexto do mercado do trabalho.

Optei por investigar esta prática uma vez que a formação inicial na vida de um professor precisa ser balizada em um currículo que atenda não apenas as expectativas dos licenciandos, mas também as demandas da sociedade. A motivação para este trabalho surgiu da curiosidade em saber se os egressos se sentiam competentes e preparados ao ingressar no mercado de trabalho, após a formação inicial que tiveram no curso de licenciatura. Além disso, quis entender melhor as dificuldades para atuar como professores e suas buscas por um desenvolvimento profissional contínuo.

O curso ofertado aos egressos teve duas vertentes e foi baseado no que Almeida Filho (2016), apresenta como duas esferas que são requisitos para a atuação do professor não-nativo de línguas: uma relacionada ao domínio da língua-alvo através da competência de uso da língua, tanto no preparo das aulas, quanto no contato com os seus aprendizes e outra esfera direcionada à gestão do ensino realizado para produzir instrução na língua. Assim, nesse curso, houve um módulo de gestão educacional e um módulo de língua. Para tanto, contei com a participação de diversos colegas professores de graduação e pós-graduação, especialistas nas áreas apontadas como lacunas pelos egressos no questionário inicial. Cada docente tem vínculo com uma das três instituições de ensino superior, a saber UFPI, UnB e UFSCar e colaborou presencial ou virtualmente, via *Skype* ou *hangouts*, ao transmitir seus saberes através do emprego de atividades comunicativas e de conhecimento. Os temas escolhidos para o Curso de extensão foram sugeridos pelos participantes, a partir da aplicação de um questionário inicial, onde pude detectar as possíveis insatisfações quanto ao currículo atual do Curso de Licenciatura estudado. No questionário, os egressos apontaram temas e teorias que não foram ou foram superficialmente contemplados nas disciplinas obrigatórias e/ou optativas do currículo de Letras-Inglês da instituição.

1.2 A PESQUISA QUALITATIVA

Optei por uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, na modalidade estudo de caso intervencionista. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), a pesquisa com abordagem qualitativa busca “o desvelamento do que está dentro da caixa preta no dia a dia dos ambientes escolares”. Assim, nesta pesquisa, não tenho a intenção de obter números como resultados, mas de fazer o levantamento de dados sobre as motivações e/ou decepções dos egressos a estudar um curso de Licenciatura em Letras-Inglês, a compreender e interpretar suas expectativas e opiniões quanto ao currículo deste curso e conhecer as experiências que tiveram no ano inicial de ingresso no mercado de trabalho. É descritiva porque apresenta a estrutura curricular atual do curso de Letras-Inglês e ao mesmo tempo exploratória, pois visa a descobrir onde estão as lacunas do currículo que podem estar impedindo os egressos de mostrar todo o potencial de suas competências, e intervencionista porque visa propor soluções para os problemas que possam surgir.

Nesta pesquisa apresento a estrutura curricular do curso de Letras-Inglês da instituição pesquisada e busco explorar as experiências dos egressos no ano inicial após a diplomação e

suas percepções quanto às disciplinas da grade curricular para propor futuras intervenções visando ao aprimoramento do curso.

Nesta etapa, esclareço sobre a pergunta exploratória, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

1.2.1 Objetivos da Pesquisa

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.51), “para que o pesquisador tenha mais clareza sobre seu problema de pesquisa, é aconselhável que procure explicitar num enunciado o objetivo geral de sua pesquisa”. Dessa forma, apresento o objetivo geral desta pesquisa: **conhecer a realidade profissional dos egressos dos anos de 2015 e 2016, do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade pública e investigar se o currículo da formação inicial foi suficiente para o exercício de sua prática docente no ano inicial após a diplomação.**

Bortoni-Ricardo (2008, p. 52) afirma, também, haver a necessidade de objetivos específicos que sinalizem ao pesquisador “caminhos que vai percorrer ao longo do seu trabalho”. Os dois objetivos específicos desta pesquisa são os seguintes:

- Apontar as dificuldades enfrentadas pelos egressos no início da carreira e investigar suas possíveis causas;
- Propor mudanças na estrutura curricular do curso de Licenciatura para atender as necessidades dos futuros egressos e do mercado de trabalho.

1.2.2 Perguntas de Pesquisa

Considerando que a pesquisa começa com “perguntas exploratórias sobre temas que podem constituir problemas de pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49), as perguntas desta pesquisa são as seguintes:

- 1) Como o egresso enfrenta o mercado de trabalho no ano inicial após a diplomação?
- 2) Quais modificações podem ser propostas para o currículo do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Pública pesquisada, considerando-se as características do currículo atual, o contexto no qual é integralizado, as competências ensinadas aos egressos e as exigências do mercado de trabalho?

A grande preocupação é reconhecer se o curso de Licenciatura em Letras-Inglês desta Universidade Pública está formando professores de LEM competentes e aptos a exercer o magistério em seus diversos níveis e sob suas diversas nuances.

1.3 METODOLOGIA

Essa pesquisa tem caráter qualitativo e foi realizada segundo a modalidade estudo de caso intervencionista. Para esclarecer o sentido do termo ‘estudo de caso’, central neste estudo, decidimos recorrer a uma primeira acepção do termo constante do Glossário de Termos de Pesquisa em Linguística no *Continuum Companion Research Methods in Applied Linguistics* (PALTRIDGE; PHAKITI, 2011, p. 350)¹:

Uma abordagem que investiga um caso singular, seja de uma única pessoa, grupo, instituição ou comunidade, ou em um determinado ponto no tempo ou ao longo de determinado período de tempo. Isto contribui para que um projeto que produza descrições profundas de contextos, temas e problemas. (tradução nossa).

O estudo de caso tem sido bastante utilizado nos estudos da área de linguística aplicada como uma abordagem empírica para a realização de pesquisas de alto-nível.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em cinco partes que serão detalhadas a seguir.

No capítulo 1 apresento a justificativa deste trabalho, assim como os pressupostos da pesquisa qualitativa, os objetivos geral e específicos que norteiam todo o estudo junto com as perguntas de pesquisa, a metodologia e uma breve descrição da organização da dissertação.

Em seguida, no capítulo 2, exponho o referencial teórico da pesquisa. Este capítulo está dividido em oito seções que correspondem à pergunta de pesquisa e aos objetivos geral e específicos. A primeira seção trata sobre a Epistemologia da área da Linguística Aplicada, na qual abordo a natureza da área e sua composição como objeto, a filosofia com a qual se orientar na formação de agentes para atuar na área de LA e apresento a grande área da linguagem e algumas de suas ramificações. Nesta parte apresento os conceitos de língua,

¹ Trecho original: “An approach which examines a single case, whether it be a single person, group, institution or community, either at one point in time or over a period of time. This allows for a project which produces in-depth descriptions of contexts, themes and issues”. (PALTRIDGE; PHAKITI, 2011, p. 350).

linguagem e linguística aplicada e seu papel no macroprocesso de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores de Línguas.

Logo depois, trato das Competências de Professores e das competências necessárias a Professores de LEM, considerando sua importância e caracterizando categorias que facilitam seu entendimento. Apresento quatro competências, caracterizando-as e explicando-as, de acordo com o ponto de vista de Almeida Filho (1993) e de outros teóricos que abordam o tema.

Na quarta seção, falo sobre a Formação inicial nos cursos de Licenciatura no Brasil e no âmbito da Instituição Pesquisada, considerando seu histórico e sua importância no contexto. Acrescento, ainda, aspectos que podem comprometer a formação dos estudantes e apresento possibilidades para reverter tais situações.

Na quinta seção apresento o Modelo de Formação de Agentes para aprender e ensinar línguas, doravante OGF, tanto no nível da abstração, quanto no nível das concretudes que integram o processo.

A sexta seção do capítulo 2 é sobre a Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Pesquisada, onde mostro um resumo das disciplinas de núcleo comum e núcleo específico, obrigatórias e optativas, com sua carga horária e quantidade de créditos e apresento algumas lacunas apontadas pelos egressos e suas sugestões.

A sétima seção do capítulo 2 é sobre o Curso de Extensão Reflexão na Ação, proposto aos egressos participantes da pesquisa, a partir das necessidades apresentadas no questionário inicial.

Na oitava e última sessão, faço uma retomada dos aspectos abordados no segundo capítulo.

Já no capítulo 3, no Referencial Metodológico, esclareço aspectos sobre a Pesquisa Qualitativa, destacando e conceituando o Estudo de Caso, demonstrando seus tipos e justificando a escolha da modalidade descritivo e intervencionista, conforme a necessidade da dissertação. Discorro, também, sobre a contextualização da pesquisa com o intuito de situar o leitor e explico o porquê da opção da pesquisa qualitativa no lugar da Pesquisa Quantitativa.

Em seguida, apresento a contextualização da pesquisa e seus participantes, já que se trata de um Estudo de Caso Coletivo. Destaco os princípios éticos que norteiam as ações de um pesquisador em relação aos participantes da pesquisa, de acordo com a resolução 510 da CONEP e em relação ao próprio trabalho. Explico, ainda, sobre a coleta de registros e sobre as

características de um pesquisador qualitativo, seguidos da análise de dados e da conclusão do capítulo.

O capítulo 4, Análise de Dados, faz a sistematização e categorização dos registros coletados durante a pesquisa para que, então, transformados em dados, suas análises sejam realizadas à luz do arcabouço teórico apresentado no capítulo 2 deste trabalho por meio do método da triangulação.

No capítulo 5 estão as Considerações Finais, que fazem ponderações sobre a análise dos dados relacionando-a com os objetivos da pesquisa. Respondo, ainda, a pergunta exploratória, acrescento as contribuições da pesquisa, assim como suas limitações e encerro fazendo sugestões para futuros estudos sobre formação inicial, competências e currículo.

2.1 EPISTEMOLOGIA DE ÁREA

Toda área de atuação profissional possui um corpo de conhecimentos específicos, nucleado em torno de um objeto próprio que é produzido por meio de pesquisa adequada (a aplicada) para tratar desse objeto. (ALMEIDA FILHO, 2006, p.15). Para atuar na profissão de Ensino de Línguas os professores precisam ter uma formação sólida baseada em teorias adequadas que possam fundamentá-la, assim como competências que possibilitem o ensino da LEM de maneira satisfatória.

É preciso diferenciar a vertente epistêmica de área e situá-la na árvore dos conhecimentos ou da ciência. A área aplicada da Linguagem que trata do Ensino, da Aprendizagem de Línguas e da formação de pessoas para essas atividades não é um braço de outras áreas e tem sua própria teoria e filosofia de concepção e ação.

Além disso, o professor precisa ter em mente que não é possível compreender língua somente como um sistema ou código dissociado da prática, pois a língua é vista como prática social mediadora de experiências. Segundo Bakhtin e Volochinov (1995, p. 134) “a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado, existe também uma outra parte, não verbal, que corresponde ao contexto da comunicação”. Ou seja, os autores veem a linguagem como uma interação social e considera que esta relação com o outro é que constrói significados. O ensino de uma determinada língua baseia-se no conceito que o próprio professor que atua nesta área tem de língua e linguagem. Neste artigo corroboro com as ideias de Bakhtin e Volochinov de que língua é uma prática social e se constrói na relação com o outro.

Aspectos relacionados ao uso da língua por meio da linguagem estão intrinsecamente ligados à Linguística Aplicada (LA). Este é um campo macrodisciplinar de pesquisa e práticas que lida com questões de linguagem e comunicação identificadas no cotidiano social, questões estas analisadas com a base teórica própria construída na disciplina aplicada a que pertencer a questão levantada por meio de procedimentos de pesquisa aplicada (ALMEIDA FILHO, 2017, mimeo). Os resultados da pesquisa em Linguística Aplicada são, portanto, absorvidos, em cada uma das disciplinas da Área Aplicada da Linguagem desenvolvendo

soluções teórico-metodológicos próprias para lidar com os problemas detectados na realidade em que ocorrem.

Estes fenômenos podem estar relacionados a distúrbios da comunicação, ao uso de dicionários, gestão de relações entre pessoas questões de tradução, da gestão de relações e comunicação entre pessoas e empresas, além de fatores envolvendo outras profissões da linguagem. Portanto, segundo Almeida Filho (2015, p. 3)

Atuar em Linguística Aplicada é quase sempre atuar normalmente na disciplinaridade de cada uma das disciplinas aplicadas, facultando-se a partir dessa condição, a colaboração e superação de questões complexas do mundo contemporâneo da linguagem por meio de práticas interdisciplinares e transdisciplinares.

No Brasil, foi apenas na segunda metade dos anos 80, após a publicação de dezenas de pesquisas, que a LA se afirmou e mostrou que não era apenas aplicação de teoria linguística, contudo, este pensamento arcaico ainda persiste na visão de alguns linguistas e até linguistas aplicados nos dias atuais

2.1.1 A grande área da linguagem e suas ramificações

A Área Aplicada da Linguagem que, por sua vez, compõe com a Literatura e a Linguística a grande área da Linguagem possui várias ramificações que vão desde o Ensino de Línguas para aquisição de idiomas, e a formação de agentes para esses dois processos, Existem outras disciplinas aplicadas, correspondentes a muitas profissões e ocupações da linguagem, como a tradução, a produção e uso de dicionários e glossários, ao trabalho em áreas específicas como secretariado executivo bilíngue e às patologias da linguagem em comunicação, entre outros.

Essa multiplicidade de disciplinas é o que se compreende como a Área Aplicada da Linguagem, a área de Estudos Aplicados da Linguagem ou, ainda, a Linguística Aplicada. Segundo Almeida Filho (2017),

Essa última designação é o termo mais frequente e popular para designar a área aplicada como uma de três áreas irmãs epistêmicas da grande área da Linguagem. As outras duas são a Literatura (ou Letras) e a Linguística, nessa ordem de aparecimento histórico. Os praticantes dessas duas áreas mais antigas e bem instaladas no cenário acadêmico geralmente não “veem assim” a foto de família que buscamos compor neste texto. É compreensível, mas não é justo que a área Aplicada seja tratada por tão longo tempo como mera arena de aplicação de teoria retirada de alguma outra disciplina de referência, principalmente, da Linguística. Não é legítimo

e nem produtivo em nossa visão tratar a área aplicada da Linguagem como costelas retiradas da espinha teórica de outras ciências. (ALMEIDA FILHO, 2017, mimeo).

A AELin, desde a década de 1960, época da implantação das agências de fomento à pesquisa e aperfeiçoamento de docentes, é conhecida pela denominação de Letras e Linguística. A área aplicada é equivocadamente subentendida como mera aplicação da Linguística ou extensão simples da Área da Educação, o que pode causar prejuízos à educação escolar no Ensino Básico, à formação de agentes para as várias profissões da linguagem e ao público que busca respostas não encontráveis ou não satisfatórias para suas questões nos serviços e produtos envolvendo os Cursos de Letras. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 20). O ensino de línguas confundiu-se também com o estudo da gramática, que é tarefa intrínseca da Linguística, e daí se explica em parte a equação infeliz da AELin como subárea dela.

Os cursos de Licenciatura oferecidos na área da Linguagem e mais conhecidos como cursos de Letras nas habilitações em Ensino de Línguas, Tradução, Secretariado e Língua Estrangeira Aplicada tem currículos que visam a uma formação universitária geral com acréscimos de temas relacionados da Linguagem. Nestes cursos os alunos ainda estudam muito pouco sobre a Linguística Aplicada, os fundamentos do campo aplicado nas profissões da linguagem, e a formação de agentes para atuar nas frentes aplicadas. Além disso, a distribuição das disciplinas no currículo é desigual e muitas vezes pouco relacionada com a natureza epistêmica da área de Ensino de Línguas (MAZARAK, 2016), com os fins dos cursos, não refletindo uma preocupação com um planejamento curricular amparado em necessidades dos alunos e exigências do mercado de trabalho, como veremos mais adiante.

Muito embora as universidades venham formando muitas gerações de professores no âmbito da aprendizagem e ensino de línguas e das outras profissões da Linguagem é urgente um diagnóstico e intervenção na educação pelas línguas, e na formação e aperfeiçoamento de professores para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras. Segundo Almeida Filho (2015, p. 125),

É preciso tomar consciência dessas condições para agir com independência e firmeza nas instituições ou para apoiar o Ministério da Educação e as Agências de Pesquisa no avanço rumo à restauração do lugar epistêmico de direito das disciplinas aplicadas e ao enfrentamento dos desafios urgentes de questões como a do “apagão das línguas” em anos recentes.

Ao se referir ao “apagão”, o autor chama atenção para o fato de que o ensino de línguas nas escolas e universidades tem deixado a desejar, fato corroborado pelos dados do

Censo da Educação Básica 2017, divulgado em janeiro de 2018 pelo MEC e que estima que em torno de 85% dos docentes que dão aulas de inglês para alunos de escolas públicas não dominam o idioma. Entendo o fato de não-dominar como não ser suficientemente competente ao falar, escrever, ler ou ouvir na LEM. Além dos índices apontados pelo MEC, matéria publicada no jornal o Globo (2018) afirma que as principais causas do problema são a formação insuficiente dos docentes da área nos cursos oferecidos pelas universidades e a falta de oportunidades para praticar a língua inglesa. Outro exemplo disso ficou evidente no fracasso de estudantes brasileiros ao tentarem se qualificar para um programa de estudos em universidades estrangeiras a partir de 2010. As línguas provaram ser, na verdade, uma fronteira de difícil ultrapassagem por parte de estudantes universitários brasileiros por não terem desempenho nas línguas.

2.2 COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES

O que é ser um professor competente? Em outros tempos, para ser considerado um bom professor bastava que o profissional tivesse conhecimento notório na descrição da língua objeto de uma disciplina e soubesse repassá-lo a seus alunos. Entretanto, os contextos de ensino foram mudando e novas exigências dos estudantes e do mercado de trabalho despertaram na maioria dos docentes a reflexão e necessidade de ajuste nas metodologias usadas para ensinar na sala de aula, de modo a atender as necessidades dos alunos. O professor deixou de ser apenas o detentor de um saber circunscrito às descrições da sua forma sistêmica e procurou aprimorar outras competências para interagir melhor com os aprendentes. As competências, no dizer de Almeida Filho (1993, 2013) acabaram por se expandir até cinco, a saber, competência espontânea trazida por vivências, competência de saber e dizer teoria da área, competência transformada numa síntese entre essas duas, competência comunicativa e uma competência macro, denominada profissional, onde se localiza o procedimento formador da reflexão.

2.3 COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para ensinar uma LEM, o professor de línguas deve possuir competências e conhecimentos adequados ao exercício da profissão. Segundo Guandalini (2013, p. 57), “a

formação adequada do formador deve ser completa no intuito de que ele possa apresentar subsídios adequados para o desenvolvimento integral do professor-formando durante o curso”.

Almeida Filho (2014, p. 11) afirma que “a ideia de conhecer e de trabalhar ensinando línguas com o conceito de competências no âmbito das teorias de ensino e aprendizagem de línguas está essencialmente vinculado ao conceito de abordagem”. Esta abordagem, inerente tanto aos ensinantes, quanto aos aprendentes, corresponde a uma visão de mundo do ensino e do aprendizado de línguas, sua concepção sobre o que é língua, linguagem e língua-alvo e ainda por sua percepção do que é ensinar/aprender uma língua estrangeira.

Anthony (1963) denomina essa filosofia de abordagem e a conceitua como a afirmação de um ponto de vista de algo que não se pode necessariamente provar. Diante da indeterminação na área, Anthony, além de conceituar o que é abordagem, método e técnica, também os insere em uma pirâmide hierárquica do processo de ensino e aprendizagem, com a abordagem no topo, o método logo abaixo e as estratégias na base. Posteriormente, Richards e Rodgers (1986) afirmaram que o método não era apenas um estágio de nível hierárquico intermediário, mas o produto da combinação harmônica de três fatores: a abordagem, o desenho de cursos e os procedimentos, mas foi apenas com Almeida Filho (1993) que a percepção de abordagem voltou a se assemelhar à de Anthony, que a abordagem recuperou e expandiu a posição de comando da abordagem em relação à operação de ensinar e ou de aprender línguas numa perspectiva ao mesmo tempo internacional e brasileira.

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua não há uma abordagem única e constante. Existem a rigor tantas abordagens quantos forem os agentes interagindo e todas enlaçadas numa espécie de jogo no qual estão tensionadas as distintas abordagens do professor, dos aprendentes, e também de terceiros. Pressupõe-se que ocorrerá sempre uma equação dessas forças numa abordagem predominante. Pode também ocorrer uma abordagem com vocação híbrida que atenda a interesses díspares, embora uma posição polar de macroabordagem possa ainda ser discernida no ensino e aprendizagem da língua-alvo. Não é incomum hoje que a macroabordagem comunicativa seja invocada num produto para o ensino de idiomas que aparente ser organizado pela comunicação, embora sua alma permaneça fiel à gramática, uma abordagem gramatical comunicativizada.

Almeida Filho (2011, p. 115) conceitua competência como um estado no qual os professores são “portadores de visões ou crenças, conhecimentos formais e capacidade de agir na prática e tomar certas atitudes”. O mesmo autor (2014) pontua que a abordagem de um agente é completada por um conjunto de competências que energizam as visões de aprender e ensinar línguas e são conceituadas no tópico a seguir.

2.3.1 Competência Implícita

É uma das duas competências básicas. Está relacionada às experiências de vida do aprendente ou ensinante e é decorrente de suas vivências escolares e relações familiares e sociais. Muitos professores ensinam como ensinam baseados nas experiências que vivenciaram enquanto alunos ou nas ações de outros colegas professores aos quais considera ideais ou corretos.

2.3.2 Competência Comunicativa

É a outra das duas competências básicas. É através desta competência que se transmite, interpreta e negocia significados e que se utiliza a língua-alvo em contextos sociais e em situações reais de uso. Portanto, espera-se que todo professor de LEM seja comunicativamente competente. Contudo, segundo matéria do jornal o Globo (2018) essa não é a realidade de todos os professores de inglês, pois somente 15% dos professores da rede pública que ensinam inglês dominam o idioma e mesmo considerando o fato de terem uma formação inicial considerada "adequada" na teoria, no entanto, não significa nenhuma garantia na prática.

2.3.3 Competência Teórica

Tem origem no conhecimento científico relevante, e que pode influir na competência implícita gerando uma competência modificada. O contato com novas teorias e conceitos propicia uma melhor compreensão das práticas pedagógicas, leva à reflexão e aponta novos caminhos a seguir. Contudo, nem todos os professores põem em prática o que sabem, segundo Guandalini (2013, p. 59):

existem profissionais que conhecem muito sobre abordagens, metodologias e sobre os conteúdos a serem ministrados, porém estão desestimulados a colocar tudo isso em prática, por diversos motivos, como indolência, não acreditar no sistema, achando ser esforço perdido ou qualquer outra desculpa, a fim de não colocar seu conhecimento a favor da educação.

2.3.4 Competência Aplicada

É a competência teórica posta em prática. Exatamente o que se espera daquele profissional que buscou não apenas ampliar seus conhecimentos teóricos, mas se propôs a modificar seu modo de ensinar e ousa agir empregando práticas pedagógicas diferentes. Acontece quando a teoria causa modificações na capacidade de pensar e agir no ensino possibilitando práticas pedagógicas diferentes.

2.3.5 Competência Profissional

Está relacionada à consciência do valor da profissão, dos padrões que nela incidem, da necessidade de aperfeiçoamento via método reflexivo e de classe. Consciente de seus direitos e deveres no processo de ensino e aprendizagem de línguas, o professor reconhece seu valor e busca seu constante aperfeiçoamento. Como nos diz Leffa (2008, p. 11):

O professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças. Emancipação, autonomia, diálogo, domínio afetivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo, formação integral ...

Almeida Filho esclarece que é por meio destas cinco competências que se alcança a materialização qualificada de todo o processo de ensino de uma língua estrangeira e que a aprendizagem terá um caminho e operabilidade semelhante com os devidos ajustes.

As competências implícita, teórica e aplicada guardam uma relação evolutiva potencial entre si, pois são o aprimoramento da primeira. A CC possui natureza distinta das três anteriores pois tem sub-competências que a compõem: linguística, interacional e estratégica e suas sub- subcompetências: metalinguística, formulaica e metacomunicativa formulaica, discursivo-textual e metacomunicativa discursivo-textual, lúdico-estética e metacomunicativa lúdico-estética.

A Competência Linguística dentro da CC representa o domínio do código linguístico da língua, a Competência Interacional é a capacidade de colocar-se em comunicação com outros. A Competência Estratégica é o domínio das possibilidades recursivas da língua, com o objetivo de compensar insuficiências em alguma competência e/ou favorecer a efetividade da comunicação. A Competência Discursivo-Textual é a capacidade que o aprendente possui de

coordenar formas gramaticais e significados para construir um texto unificado e promover um efeito final de comunicação, já a Competência Formulaica é a capacidade de usar adequadamente as formas linguísticas da língua para manter o fluxo comunicacional. A Competência Lúdico-Estética é a habilidade de recriar/usar combinações linguísticas para fins artísticos, cômicos, lúdicos etc. Por fim, a Metacompetência, seja ela discursivo-textual, formulaica e lúdico-estética, que consiste no conhecimento explícito/consciente dessa competência por parte do aprendente.

Segundo Almeida Filho (2015), um professor comunicativo em sala de aula está relacionado à capacidade de: (a) proporcionar aos alunos experiências de aprender com conteúdos significativos e relevantes para a formação e crescimento intelectual; (b) usar o nome comunicativo para tratar da aprendizagem na língua-alvo como tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais; (c) aceitar e entender o papel da língua-materna como apoio, inclusive nos erros cometidos na língua-alvo como sinal de crescimento; (d) representar temas e conflitos relacionados à vida do aluno como problematização e ação dialógica; (e) disponibilizar condições de aprendizagem subconsciente que envolva o aprendente para um conhecimento consciente de regularidades linguísticas que embasam o uso comunicativo na nova língua; (f) respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas; (7g) verificar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 58-59).

Assim, a competência profissional de um professor está baseada no procedimento da reflexão, na capacidade de desenvolvimento e análise das outras competências e na preocupação constante com seu próprio desenvolvimento intelectual.

O Quadro 1 apresenta uma síntese das competências, dos tipos de professores e suas características baseadas em Almeida Filho (2011).

Quadro 1 – Competências de Professores

Competência	Tipo de Professor	Característica Básica
Espontânea ou Implícita	Prático	Conhecimento por meio da experiência
Linguístico-Comunicativa	Foco no conteúdo	Conhecimento da disciplina a lecionar
Teórica	Teórico	Conhecimento teórico da profissão como abordagens e técnicas de ensino-aprendizagem
Aplicada ou Sintetizada	Teórico-Prático	Conhecimento e aplicação dos aspectos teórico da profissão como abordagens e técnicas de ensino-aprendizagem

Profissional	Social	Conhecimento da sua função como professor
--------------	--------	---

FONTE: Guandalini (2013, p. 61).

Muitos professores carecem de uma ou mais destas competências, não por desejo próprio, mas por lacunas na sua formação inicial, fato que corrobora que as competências docentes merecem destaque na estrutura curricular das licenciaturas. A seguir, falo da formação inicial nos cursos de Letras no Brasil.

2.4 FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA

A Formação inicial em muitos cursos de graduação de licenciatura no Brasil não foca nas competências de seus graduandos. Os projetos pedagógicos visam mais o conhecimento sistêmico e, às vezes, o metodológico, em detrimento dos saberes necessários para que se tornem profissionais capacitados.

Segundo Almeida Filho e Oliveira (2016) os estudos aplicados (incluindo os de aplicação) na área do Ensino de Línguas abrangendo a formação docente no âmbito da Linguagem têm sido tradicionalmente realizados no Brasil em cursos universitários chamados de Letras.

A denominação Letras quer dizer literatura(s), mas, a partir de 1963, os estudos de Linguística se agregaram a essa base literária matriz como parte importante da grande área da Linguagem. Não há dúvida de que Letras queira dizer, primordialmente, literatura, pois as agências financiadoras da pesquisa nacional se referem à grande área da Linguagem como área de Letras e Linguística (somando ou justapondo historicamente as duas vertentes) e dividem o território que seria por direito o da Linguagem entre os praticantes de literatura e teoria literária por um lado e os que se dedicam à descrição sistêmica das línguas e do seu funcionamento (a Linguística, portanto) por outro lado. Entretanto, os cursos de Letras, normatizados somente a partir da legislação da Reforma Francisco de Campos no início do regime Vargas, em 1931... (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016, p. 199).

Contudo, essa concepção e constituição da área da Letras não atende aos anseios dos licenciandos e empregadores da área de Ensino, Aprendizagem de Línguas e Formação de Agentes na modernidade.

Almeida Filho (2016) afirma que muitos estudantes da (Área da) Linguagem se tornam professores de Línguas nas licenciaturas e que a atual área de Letras tem uma predominância esmagadora de oferta de licenciaturas em línguas e suas literaturas correspondentes nas universidades brasileiras.

As licenciaturas estão voltadas à formação e certificação no ensino e aprendizagem de línguas, seja materna, estrangeira ou segunda língua. Esta formação inicial de professores intenciona melhorar o ensino e o modo de aprender dos alunos de línguas, mas está a qualquer tempo, condicionado por cinco fatores internos e externos, a saber:

(a) uma tradição de ensino culturalmente sedimentada num caráter nacional com características específicas que precisam ser conhecidas, (b) políticas de ensino de línguas para o país, região ou escola, (c) uma percepção histórica do ensino de línguas no mundo e no país onde atuam os agentes, (d) um senso ético-profissional, orientado por um código de ética, com especificidades da profissão de ensinar línguas e (e) um esteio teórico autorizado pela comunidade científica composta por líderes e formadores de opinião, Teoria com T maiúsculo (teoria formalizada) dos processos de aquisição e ensino de línguas em geral e da língua-alvo, em particular. (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016, p. 199).

A adequação das disciplinas e competências para a formação inicial de professores de línguas, objeto da maioria dos cursos de Letras tornados licenciaturas, é um dos temas que abordarei adiante. Almeida Filho (2016, p. 136) afirma que

qualquer programa de formação docente deve ter um currículo como espaço potencializador da construção de conhecimentos pessoais, teóricos relevantes, culturais e profissionais de um professor, bem como da construção da capacidade de ensinar a língua-alvo de fato amparado em atitudes positivas e em motivações mobilizadoras do melhor desempenho docente.

Assim, o Projeto Pedagógico da Licenciatura deve conter um currículo voltado para o ensino e inserir ideias que levem à multiplicidade de conhecimentos e das forças políticas que podem incidir de vários modos, em vários momentos, na preparação e aperfeiçoamento de professores e futuros professores competentes e reflexivos. As experiências e memórias das aulas durante o curso das disciplinas deste currículo serão marcantes para os egressos, segundo Vieira Abrahão (2014, p. 162),

Há um corpo de dados que evidencia o fato de que alunos-professores tendem a recuperar suas próprias experiências enquanto alunos, adquiridas através da aprendizagem por meio da observação e construir sobre essas lembranças seu conhecimento e suas experiências de ensino.

A seguir, apresento um modelo para formar agentes no ensino e aprendizagem de línguas.

2.5 O MODELO DE FORMAÇÃO DE AGENTES PARA APRENDER E ENSINAR LÍNGUAS

O processo de formação de professores de línguas estrangeiras é representável em um modelo de operação e orientado por uma abordagem da formação. Segundo Almeida Filho (2016, p. 1),

a profissão de ensinar línguas, assim como as de ensinar outras disciplinas e preparar agentes para outras profissões, requer a renovação de quadros continuamente. Essa renovação, no entanto, não se limita aos conceitos popularmente conhecidos com cursos rápidos de “treinamento” ou “reciclagem de professores”, os quais sabemos, há tempos estão longe de representar a solução da escolarização brasileira.

Este modelo busca harmonizar a práxis de professores, muitas vezes já arraigada e avessa à mudança, através da exposição à Teorias Relevantes que possam oportunizar a reflexão e promover mudanças significativas no processo de ensinar e aprender línguas. O processo pode ser representado conforme apresenta a Figura 1.

Na OGF, no nível da verticalidade ou da abstração, há vários fatores que influenciam o processo de formação, como o filtro afetivo, reflexões, condições da formação, etc. No nível da horizontalidade ou concretudes estão as materialidades, a saber: o planejamento do curso, os materiais com os quais se vai criar as experiências na língua estrangeira e as ocasiões de controle mediante avaliação. Tal modelo pode ajudar o professor a descrever e explicar sua prática na realidade, ou como diz Almeida Filho (1993) “explicar de modo informado porque ensina do modo como ensina” para que o processo de ensinar e aprender línguas ocorra da maneira mais proveitosa possível.

Todas estas materialidades são fases sequenciais com forças potenciais que podem atuar ou de maneira proativa, influenciando a fase seguinte, ou de forma retroativa, acarretando mudanças em uma ou mais fase (s) anterior (es) do processo. A forma como o professor desenvolve estas materialidades deixa transparecer sua abordagem do que é ensinar e aprender uma língua estrangeira, assim como seus construtos de língua, linguagem e língua estrangeira e atuam como forças orientadoras da tomada de decisões do professor e da realização das ações que vão constituir o seu modo de ensinar

O modelo da Operação Global de Formação de Professores, trouxe grandes contribuições para a área de Aquisição e Ensino de Línguas (AELin), pois buscou não apenas compreender o processo de ensino e aprendizagem de línguas, como também a formação de seus agentes.

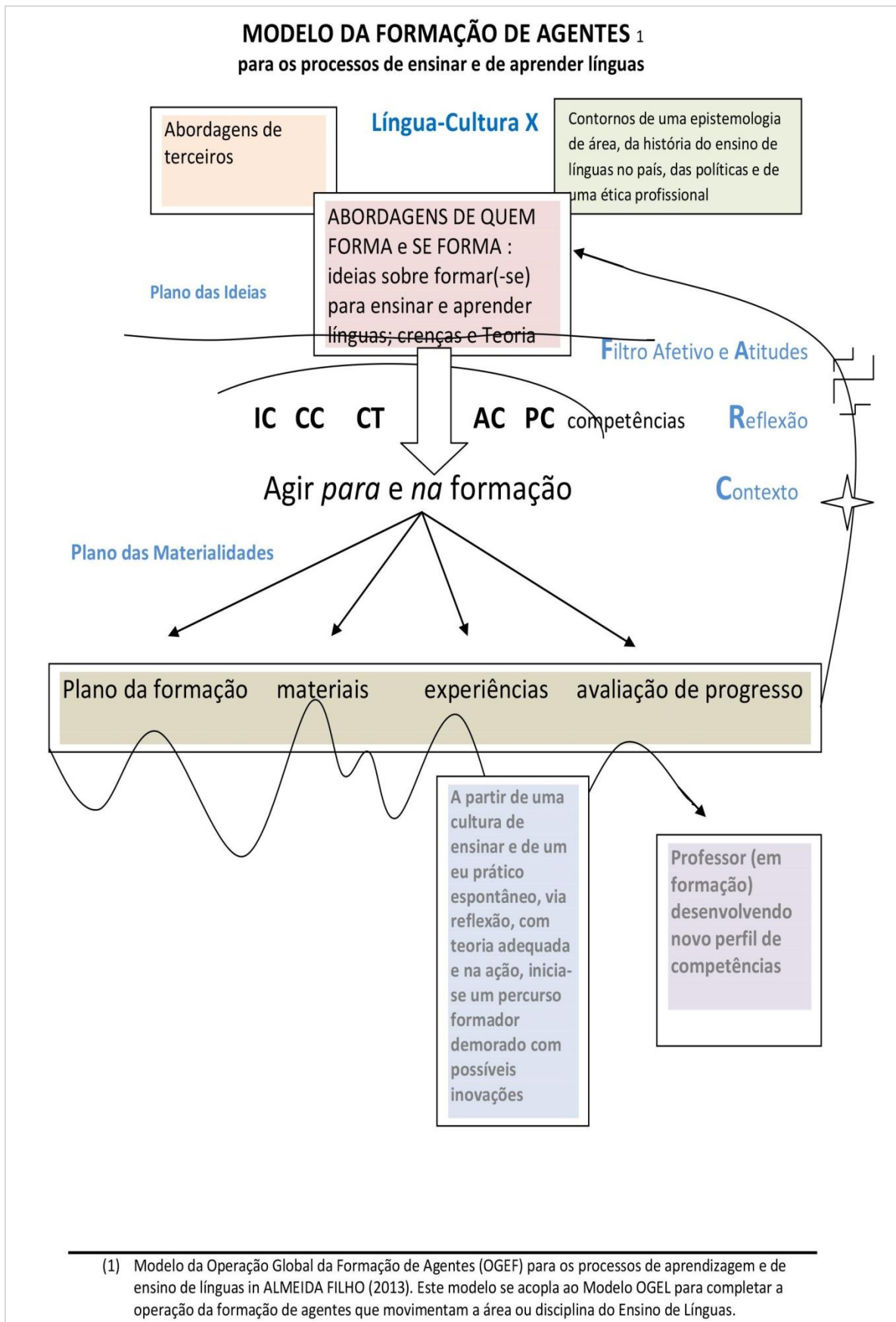


Figura 1 – Modelo da formação de agentes

FONTE: Almeida Filho (2013)

2.6 A ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

O Curso de graduação é denominado de Licenciatura em Letras: língua inglesa e literaturas de língua inglesa e está vinculado à área das ciências humanas e letras. A história dos Cursos de Letras desta Instituição data de 1957. Até chegar à criação das licenciaturas, houve criação de uma Sociedade Cultural, órgão idealizado por um arcebispo da capital que “objetivava, dentre outras atividades, à instalação de cursos de Ensino Superior no Estado...” (RÊGO; MAGALHÃES, 1991, p. 17),

O curso de Letras-Inglês é diurno, com 50 vagas autorizadas para o ingresso de novos estudantes no primeiro semestre de cada ano. A integralização curricular se dá em quatro anos, podendo se estender até seis. Com relação à carga horária, o currículo vigente prevê a seguinte composição (Quadro 2):

Quadro 2 – Composição do Currículo

Modalidades	Nº. de horas/aula
Disciplinas	1.980
Estágio Obrigatório	405
Prática como componente curricular	405
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	210
TCC	120
TOTAL	3.120

FONTE: Projeto Pedagógico de Letras-Inglês (2011)

O currículo apresenta 44 disciplinas obrigatórias e 16 disciplinas optativas, dentre as quais os estudantes devem escolher apenas 03 para cursar. Com relação ao perfil do egresso, o Projeto Pedagógico do curso (2011) afirma que estes preencherão as insuficiências de profissionais devidamente “habilitados e capacitados” para atuar nas redes municipal, estadual e particular de ensino deste estado, O PPC (2011) também informa que o curso de Letras-Inglês da instituição busca contribuir para o cumprimento do papel constitucional de prover ensino público de qualidade para a população em geral, com vistas a atender, de forma

eficiente, às demandas de qualificação profissional de um mercado de trabalho progressivamente exigente.

Desde sua criação, na década de 1960, o currículo do curso de Letras-Inglês sofreu sua primeira reformulação integral no ano de 2011, “buscando atender à carência de profissionais habilitados em ensino de língua inglesa e literaturas afins”.

As disciplinas deste currículo estão classificadas em disciplinas de núcleo comum (NC), de núcleo específico (NE), disciplinas de estágio supervisionado (ES) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com duas subdivisões, uma que engloba o Núcleo de Estudos Linguísticos, Culturais e Literários, relacionado ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas e que tem por base a percepção da língua e das literaturas como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Estes estudos visam a articulação da reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos professores de línguas, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. A outra subdivisão perfaz o Núcleo de Estudos de Formação de Professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que diz respeito à compreensão do processo de ensino-aprendizagem em contextos diversos.

As disciplinas da grade curricular encontram-se distribuídas em blocos, conforme se vê a seguir:

Quadro 3 – Blocos de disciplinas do 1º ao 8º período

Blocos	Núcleo	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisitos
I 1º Semestre Introdução aos conceitos linguísticos e de formação de professor de línguas		SEMINÁRIO DE INTRODUÇÃO AO CURSO	15h	1.0.0	
	NE	LINGUÍSTICA	60h	4.0.0	
	NE	HABILIDADES INTEGRADAS EM LÍNGUA INGLESA I	60h	3.1.0	
	NE	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA	60h	3.1.0	
	NC	METODOLOGIA DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS	60h	3.1.0	
	NE	LÍNGUA LATINA	60h	4.0.0	
	NC	TEORIA DA LITERATURA	60h	4.0.0	
			TOTAL DO BLOCO	375h	22.3.0

Blocos	Núcleo	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisitos
II 2º Semestre Continuidade dos conceitos linguísticos e de formação de professor de línguas; início dos estudos literários gerais.	NC	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	60h	4.0.0	BLOCO ANTERIOR
	NC	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60h	3.1.0	
	NC	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	60h	4.0.0	
	NE	HABILIDADES INTEGRADAS EM LÍNGUA INGLESA II	60h	3.1.0	
	NE	FONÉTICA E FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA	60h	3.1.0	
	NC	ÉTICA E EDUCAÇÃO	45h	3.0.0	
	NC	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	60h	4.0.0	
			TOTAL DO BLOCO	375h	

III 3º Semestre Continuidade dos estudos de conceitos linguísticos, de formação de professores e dos estudos culturais	NC	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60h	3.1.0	BLOCO ANTERIOR
	NC	LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	60h	4.0.0	
	NE	CULTURA DOS POVOS DE LÍNGUA INGLESA	60h	4.0.0	
	NE	HABILIDADES INTEGRADAS EM LÍNGUA INGLESA III	60h	3.1.0	
	NE	MORFOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA	60h	3.1.0	
	NE	SINTAXE DA LÍNGUA INGLESA	60h	3.1.0	
			TOTAL DO BLOCO	375h	

Blocos	Núcleo	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisitos
VI 6º Semestre Continuidade dos estudos de conceitos linguísticos, de formação de professor, literários, do estágio obrigatório e início do trabalho de conclusão de curso	NE	LITERATURA INGLESA II	60h	4.0.0	BLOCO ANTERIOR
	NE	HABILIDADES INTEGRADAS EM LÍNGUA INGLESA VI	60h	3.1.0	
	NC	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	60h	2.2.0	
	NE	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	30h	1.1.0	
	NC	GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO	45h	2.1.0	
	NE	DISCIPLINA OPTATIVA	60h	2.2.0	
	ES	ESTÁGIO OBRIGATORIO II	60h	0.0.4	
			TOTAL DO BLOCO	375h	

Blocos	Núcleo	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisitos
V 5º Semestre Continuidade dos estudos de conceitos linguísticos, de formação de professor, dos estudos literários e início do estágio obrigatório	NE	LITERATURA INGLESA I	60h	4.0.0	BLOCO ANTERIOR
	NE	HABILIDADES INTEGRADAS EM LÍNGUA INGLESA V	60h	2.2.0	
	ES	ESTÁGIO OBRIGATORIO I	60h	0.0.4	
	NE	LINGUÍSTICA APLICADA II	60h	2.2.0	
	NE	EXPRESSÃO ESCRITA II	60h	4.0.0	
	NC	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	60h	3.1.0	
TOTAL DO BLOCO			<u>360h</u>	15.5.4	

VII 7º Semestre Continuidade dos estudos de conceitos linguísticos, de formação de professores e dos estudos culturais	NE	LITERATURA NORTE-AMERICANA	60h	4.0.0	BLOCO ANTERIOR
	NE	DISCIPLINA OPTATIVA	60h	2.2.0	
	NE	HABILIDADES INTEGRADAS EM LÍNGUA INGLESA VII	60h	3.1.0	
	TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	30h	1.1.0	
	ES	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO III	135h	0.0.9	
	TOTAL DO BLOCO			<u>345h</u>	

Blocos	Núcleo	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	Pré-requisitos
VIII 8º Semestre Continuidade dos estudos de conceitos linguísticos, de formação de professor, dos estudos literários, do estágio obrigatório e do trabalho de conclusão de curso.	NE	HABILIDADES INTEGRADAS EM LÍNGUA INGLESA VIII	60h	3.1.0	BLOCO ANTERIOR
	NE	DISCIPLINA OPTATIVA	60h	2.2.0	
	NE	LITERATURA ANGLÓFONA NO MUNDO	60h	4.0.0	
	ES	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO IV	150	0.0.10	
	TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	60h	2.2.0	
	TOTAL DO BLOCO			<u>390h</u>	
TOTAL			<u>2910h</u>		
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			<u>210h</u>	14.0.0	
TOTAL GERAL			<u>3120h</u>		

O Quadro 4, na sequência, apresenta as disciplinas optativas e a respectiva carga horária.

Quadro 4 – Relação de disciplinas optativas com carga horária

Disciplinas	Carga horária
Reflexões sobre Linguística Aplicada e Formação de Professores	60h
Análise do Discurso	60h
Oficina de Material Didático em Língua Inglesa	60h
Oficina de Tradução	60h
Dramaturgia Moderna e Contemporânea em Língua Inglesa: estudo da sociedade britânica, norte-americana e europeia	60h
Crítica Literária Aplicada à Literatura Anglófona	60h
Crítica Literária Feminista	60h
Etnia e Diversidade Cultural na Literatura Norte-Americana	60h
Crítica Literária Afro-americana	60h
Ficção em Jane Austen (Jane Austen Book Club)	60h
Literatura Norte-Americana II	60h
Leitura Intensiva	60h
Tópicos em Inglês Coloquial e Gíria Contemporânea	60h
Relações étnico-raciais, gênero e diversidade	60h
Educação ambiental	60h
Arte, Literatura e Fantasia	60h

FONTE: Projeto Pedagógico de Letras-Inglês (2011)

2.6.1 Lacunas apontadas pelos egressos na estrutura curricular

A maioria dos egressos afirma estar satisfeita com sua formação, entretanto, afirmam que algumas disciplinas inexistem e que a necessidade destas só foi percebidas ao ingressarem no mercado de trabalho, tais como, uso de novas tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas, bilinguismo, PLE, multimodalidades, entre outras e sobre as quais trataremos mais adiante. Além disso, reclamam que há excesso de disciplinas pedagógicas.

2.7 O CURSO DE EXTENSÃO REFLEXÃO NA AÇÃO

O Curso Reflexão na Ação foi um dos instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa, onde busquei oportunizar a formação continuada dos egressos recém-formados da

instituição. O curso teve carga horária de 50 horas-aula, distribuídas entre horas de estudos teóricos e práticas. Os participantes eram todos professores de língua Inglesa, egressos nos anos de 2015 e 2016, do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa de uma Universidade Federal. Esse público foi o escolhido pois é composto pelos primeiros estudantes que se graduaram após a criação do currículo vigente, implementado no ano de 2011.

O curso se desenvolveu da seguinte forma (Quadro 5):

Quadro 5 – Curso Reflexão na Ação

ENCONTRO	MÓDULO	TÓPICO
1°	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Os processos de ensinar e de aprender Línguas Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - UnB
	Módulo 2: Língua	Expressar o professor que se é Prof. Esp. Juliana Castelo Branco Paz da Silva - UFPI
2°	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Crianças aprendendo línguas Prof. Dra. Janaina Soares - UnB
	Módulo 2: Língua	Descrever salas de aula Prof. Dra. Vânia Barbosa - UnB
3°	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Atividades com recursos digitais Prof. Esp. Cristiane de Alencar - UnB
	Módulo 2: Língua	Ensinar língua na língua Prof. Dra. Beatriz Gama Rodrigues - UFPI
4°	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Ética na sala de aula e arredores Prof. Dra. Alicia Silvestre - UnB
	Módulo 2: Língua	Comunicar-se em ambientes eletrônicos Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes-UFPI
5°	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Escolha e produção de Materiais Didáticos Prof. Dra. Patrícia Lucas de Oliveira - UFPI
	Módulo 2: Língua	Língua e no Cultura no Ensino de Línguas Prof. Dr. Nelson Viana - UFSCar
6°	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Avaliar o desempenho em línguas Prof. Esp. Juliana Castelo Branco Paz da Silva - UFPI
	Módulo 2: Língua	Ensino de Português como Língua Estrangeira Prof. Dra. Ana Cláudia Oliveira Silva - UFPI
7°	GRUPO FOCAL	

FONTE: elaboração da autora.

O curso foi realizado em 7 encontros, aos domingos, das 08h30 às 13h30. Parte do horário foi destinado ao Módulo Conhecimento e Gestão e, após intervalo de 20 minutos, a aula do Módulo de Língua na sequência, conduzida crescentemente na língua em que os professores participantes ensinam, o inglês, a fim de apoiar o desenvolvimento da competência comunicativa. O sétimo encontro foi destinado à realização do Grupo Focal.

Cabe ressaltar que antes do envio do questionário para diagnosticar as necessidades dos egressos, houve um contato prévio com os licenciados para saber se teriam interesse em participar do curso e qual seria o horário mais conveniente para a realização dos estudos, de forma que este não atrapalhasse suas atividades laborais. Vinte e nove egressos responderam o questionário e demonstraram interesse em participar da pesquisa. Assim, criou-se um grupo no *WhatsApp* para discussão do tópico e foi consenso que o dia e horários viáveis para a participação dos interessados seria aos domingos pela manhã. Vinte e quatro egressos participaram assiduamente do curso de extensão. Houve uma desistência.

O curso foi ministrado por professores da UFPI, UnB e UFSCar. A participação dos docentes externos foi feita via *Skype* ou *hangouts*, excetuando-se o encontro de abertura que contou com a presença do colaborador externo na instituição.

2.8 CONCLUSÃO

Nesse capítulo, tratei da epistemologia da Área de Linguística Aplicada e da grande área da Linguagem, a partir da qual apresentei os conceitos de língua, linguagem e linguística aplicada. Abordei as competências de professores, mais precisamente as cinco competências necessárias a um professor de LEM. Em seguida, falei sobre a formação Inicial nos cursos de licenciatura, com ênfase nos que formam professores de língua estrangeira. Expus o modelo da Operação Global para o ensino de línguas e formação de agentes e apresentei a estrutura curricular do curso de Letras-Inglês da instituição pesquisada. A seguir, explicito a fundamentação metodológica que dá suporte à pesquisa relatada nesta dissertação.

“Para sobreviver e facilitar sua existência, o ser humano confrontou-se permanentemente com a necessidade de dispor do saber, inclusive, de construí-lo por si só” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.17). O conhecimento científico, através da pesquisa científica, pode ser considerado como uma das expressões mais complexas da atividade humana. Por isso, a necessidade de se especificar aquilo que se pesquisa.

Neste capítulo, objetivo relatar o processo metodológico desse trabalho, assim como situá-lo em seu campo de conhecimento. Falo sobre a Pesquisa Qualitativa baseada em autores como (CHIZZOTTI, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008, GODOY, 1995), explico a escolha da abordagem do Estudo de Caso (CASANAVE, 2011; DÖRNYEI, 2011; STAKE, 1994; GIL, 2010, faço a contextualização da Pesquisa e de seus participantes, falo como ocorreu a Coleta de Registros (DENZIN; LINCOLN, 2006; ROSA; ARNOLDI, 2006; DIAS, 2000, GIL, 2010); e apresento o conceito de Pesquisador Qualitativo e minha proposta para a Análise de Dados (LAVILLE; DIONNE, 1999; BORTONI-RICARDO, 2008).

Esta é uma pesquisa no campo da linguística aplicada que trata da formação inicial de professores de inglês, egressos de uma Universidade Federal. Início, a seguir, a conceituação e a explanação dos itens mencionados anteriormente.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista e ao mesmo tempo, intervencionista. Como já mencionado anteriormente, optei por essa abordagem para tentar descobrir fenômenos na formação inicial dos egressos e propor sugestões de como contorná-los. A pesquisa qualitativa difere-se da pesquisa quantitativa por diversas características, como se vê no Quadro 6.

Quadro 6 – Características das abordagens qualitativa e quantitativa

CARACTERÍSTICAS	
ABORDAGEM QUALITATIVA	ABORDAGEM QUANTITATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Tem o ambiente natural com a fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; - é descritiva; - o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do investigador; - pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados; - não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados; - parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve; - envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A condução da pesquisa é feita com hipóteses claramente especificadas e existem variáveis operacionalmente definidas; - preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados; - busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados;

FONTE: adaptado de Godoy (1995, p. 58-62-63).

Como não tenho a intenção de obter números como resultados, mas o desejo de fazer o levantamento de dados sobre as motivações e/ou decepções dos egressos a estudar em um curso de Licenciatura em Letras-Inglês, compreender e interpretar suas expectativas e opiniões quanto ao currículo deste curso e conhecer as experiências que tiveram no ano inicial de ingresso no mercado de trabalho a abordagem qualitativa mostrou-se como a mais adequada para o estudo.

É uma pesquisa também descritiva porque apresenta a estrutura curricular vigente do curso de Letras-Inglês e ao mesmo tempo exploratória, pois visa a descobrir onde estão as lacunas do currículo que podem estar impedindo os egressos de mostrar todo o potencial de suas competências, bem como propor soluções para os problemas que possam surgir.

Para realizar este estudo, a metodologia é a do estudo de caso a qual conceitua na sequência.

3.2 ESTUDO DE CASO

No conjunto da teoria da pesquisa qualitativa, existem a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação e o estudo de caso. O termo ‘estudo de caso’, de acordo com Dörnyei (2011)

consiste no estudo das “particularidades e complexidades de um caso singular” e explica que o caso em que questão se refere, à princípio, a pessoas, mas que pode ser voltado para o estudo aprofundado de uma organização, de uma instituição ou comunidade (DÖRNYEI, 2011, p.42). Casanave (2011) afirma que um dos aspectos que distingue o estudo de caso de outras abordagens é o fato de explorar fenômenos delimitados e específicos e parte da aceção de que existe algo peculiar ao caso que se deseja investigar e por esta razão se interessa em investigar as particularidades que tornam este caso especial (CASANAVE, 2011, p. 67). Em segundo lugar, aponta que a escolha pelo estudo de caso demonstra o interesse do pesquisador em retratar de forma aprofundada um grupo de pessoas ou instituição, ao invés de pegar uma amostragem ampla e superficial do fenômeno que está sendo investigado. A autora afirma que esta escolha requer dedicação, tempo e a combinação de diversos tipos de dados. Uma terceira característica dos estudos de casos levantadas por Casanave (2011) é o fato de que, independentemente dos métodos a serem empregados na pesquisa, o caso em estudo está situado em um contexto específico, que pode ser físico, histórico ou temporal, e que sem a compreensão completa desse contexto, o pesquisador terá dificuldades de interpretar as particularidades inerentes ao caso.

Para que o estudo de caso seja bem-sucedido, precisa atender aos princípios de validade, generalização e confiabilidade, conforme Yin (2001) e Gummesson (2007) expõem:

Quadro 7 – Princípios do estudo de caso

PRINCÍPIOS DO ESTUDO DE CASO	
Validade	pode ser interna ou externa. Interna, quando se referir a estudos explanatórios que buscam relações causais; e externa, quando as descobertas do estudo de caso puderem ser aplicáveis a outros casos. (YIN, 2001).
Generalização	os resultados da pesquisa são utilizados em aplicações específicas. Este critério está intimamente relacionado com a validade e, às vezes, pode ser denominado de validade externa. (GUMMESSON, 2007).
Confiabilidade	garante que outro pesquisador possa chegar aos mesmos resultados, para tanto se utiliza um protocolo de estudo. É o principal critério da ciência. (GUMMESSON, 2007).

FONTE: adaptado de Yin (2001) e Gummesson (2007).

Optei pelo estudo de caso por acreditar que esta abordagem é a que mais se adequa à minha curiosidade em conhecer a formação inicial sob a visão dos egressos e as dificuldades enfrentadas ao ingressarem no mercado de trabalho. Acredito que o estudo de caso poderá retratar sua formação e como enfrentam o primeiro ano de suas carreiras no magistério. Assim, pretendo detectar se há ou não dificuldades nesse trajeto, de forma a traçar planos de

ação para operar melhorias no âmbito da formação de professores no Curso de Letras-Inglês em face de possíveis lacunas que possam vir a ser descobertas neste estudo.

Para Stake (1995, 2005) citado por Dörnyei (2011) os estudos de caso podem ser divididos em três tipos: a) Estudo de caso intrínseco, que tem o propósito de compreender a natureza enigmática e peculiar de determinado caso; b) Estudo de caso instrumental que pretende dar maior clareza a determinado aspecto dentro de um problema mais amplo, sendo que o caso fica em segundo plano; c) Estudo de caso múltiplo ou coletivo onde há pouco interesse em um caso singular pois vários casos são estudados em conjunto para investigar um fenômeno.

Richards (2011), baseando-se na categorização de Yin (2009) preferiu categorizar os estudos de caso de acordo com o número (singular ou múltiplo), com a orientação (intrínseca ou instrumental) e quanto ao tipo de estudo, que classifica em a) exploratório b) descritivo c) explicativo.

Quadro 8 – Tipos de Estudo de Caso

TIPO DE ESTUDO DE CASO	FOCO
Exploratório	Define parâmetros, aprimora perguntas de pesquisa, procedimentos de testes, etc. anteriores ao estudo principal
Descritivo	Representa uma abordagem clara cujo objetivo é fazer uma descrição completa do fenômeno no contexto em que está inserido
Explicativo	Busca explicar como os eventos acontecem, frequentemente ligando a causa ao efeito.

FONTE: adaptado de Richards (2011).

No estudo em tela, parto do princípio de que convivo neste contexto de ensino há quase 18 anos e que a pesquisa ajudará não apenas a descrever e explicar o processo de formação inicial de professores de inglês recém-formados, mas também contribuirá para uma intervenção a partir das descobertas que poderão contribuir para a melhoria da formação inicial de futuros egressos do curso e para a sociedade em geral.

Para Faltis (1997) há dois tipos de estudo de caso: o interpretativo e o interventivo, sendo que o foco do estudo de caso interpretativo visa o fenômeno em si, enquanto o estudo de caso intervencionista visa, além de conter todos os preceitos do primeiro tipo de estudo de caso mencionado, também busca analisar se e quais efeitos a intervenção ocasionou nos participantes. Como já mencionado, esta pesquisa é guiada por ambos os princípios, com ênfase no interpretativista, contudo, o modelo teórico intervencionista de estudo de caso é o

tipo que melhor se adequa aos objetivos desta pesquisa por prever a possibilidade de intervenções no decorrer e após o estudo.

Casanave (2011) aponta a dificuldade de bancas de dissertação e revisores de periódicos sobre a importância do objeto de estudo, sob único argumento de que o caso em questão é fascinante para o pesquisador e, por isso, deseja compreendê-lo melhor. A autora acrescenta que é preciso haver uma fundamentação que justifique a realização do estudo e se este beneficiará outras pessoas ou contribuirá para outras pesquisas mais amplas.

Desta forma, creio que o caráter interventivo desta pesquisa oportuniza uma interferência guiada, uma vez observada a possibilidade de expor aos egressos de Letras-Inglês a novos conhecimentos, baseada nas lacunas apontadas no questionário inicial, visando ao aprimoramento de seus saberes e competências.

Assim, acredito que, à luz de todas as ponderações concebidas, posso afirmar que o estudo de caso interventivo é adequado aos propósitos desta pesquisa, já que o intuito da mesma foi não apenas observar e descrever as expectativas e experiências dos egressos quanto à formação inicial e o enfrentamento do mercado de trabalho logo após a formação. Este estudo almejou ir além, procurando propiciar o momento de reflexão necessário para a possível ressignificação de uma estrutura curricular que não supre as necessidades atuais do profissional que ensina inglês como Língua Estrangeira.

A coleta de registros foi realizada por meio de revisão bibliográfica, aplicação de questionário inicial, realização de um curso de formação continuada, observação participante, registros de observação, grupo focal e entrevistas com alguns dos participantes (Apêndices C, D e F). Foi incluída, também, a análise de documentos formais sobre a criação do curso de licenciatura e seu projeto pedagógico, junto com outros documentos governamentais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases e a Base Nacional Comum Curricular.

As características essenciais do estudo de caso foram compiladas por Gil (2009), após consulta a fontes como Lincoln e Guba (1985), *Merriam Webster's online dictionary* (2008), Goode e Hatt (1952), Stake (1995), Gerring (2004), Creswell (1994), Merriam (1998) e Yin (2005), a saber (Quadro 9):

Quadro 9 – Características e definições de Estudo de Caso

CARACTERÍSTICA	DEFINIÇÃO
É um delineamento de pesquisa	Não é método, técnica, estratégia ou tática para coletar dados.
Preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado	A unidade-caso é estudada como um todo, podendo ser constituída por um indivíduo, um grupo, um evento, um programa, um processo, uma comunidade, uma organização, uma instituição social ou mesmo por toda uma cultura.
Investiga um fenômeno contemporâneo.	O objeto de estudo é um fenômeno cuja ocorrência se dá no momento em que se realiza a pesquisa, embora possa levar em consideração múltiplos condicionamentos históricos.
Não separa o fenômeno do seu contexto	O estudo de caso difere de outros delineamentos, como experimento e o levantamento, que deliberadamente restringe o número de variáveis a serem estudadas com vistas à sua viabilização
É um estudo em profundidade	As entrevistas tendem a ser pouco estruturadas, com vistas à obtenção de dados caracterizados por um maior nível de profundidade.
Requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados	A utilização de múltiplas fontes de evidências é recomendável e os dados coletados devem ser contrastados

FONTE: adaptado de Gil (2009).

Essas características embasam, de forma sucinta, o estudo de caso a ser desenvolvido nesta pesquisa.

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO

A pesquisa relatada nesta dissertação ocorre em uma Universidade Federal, de abril a novembro do ano de 2017, com egressos do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Instituição.

O estudo teve início a partir de um contato prévio com os egressos no início do ano de 2017, depois aplicação de um questionário inicial e realização de um curso de extensão, onde ocorreram as observações participantes, as anotações de campo e o grupo focal, posteriormente, as entrevistas individuais. O curso teve carga horária total de 50 horas sendo 36 diretas e 14 indiretas e teve como objetivo trazer os egressos de volta à universidade para atualização de conhecimentos e servir como mais um instrumento de coleta de dados para a pesquisa.

O curso teve por base a análise prévia de necessidades dos egressos e buscou promover a atualização linguística e metodológica dos professores de Inglês participantes, através da oferta de aulas que englobaram os módulos de gestão e conhecimento e Módulo Língua. No módulo de gestão e conhecimento foram retomados os processos de ensinar e de aprender Línguas, Crianças aprendendo línguas, Atividades com recursos digitais, Ética na sala de aula e arredores, Escolha e produção de Materiais Didáticos e Avaliação do desempenho em línguas.

No módulo de língua, as aulas foram ministradas no idioma inglês e buscaram promover o aprimoramento das competências dos professores, com ênfase nas competências Linguístico-Comunicativa e Competência Teórica. Neste módulo, foram apresentados os seguintes tópicos: Expressar o professor que se é, descrever salas de aula, comandos e instruções na sala de aula, ensinar língua na língua, comunicar-se em ambientes eletrônicos, língua e cultura no ensino de línguas e ensino de Português como Língua Estrangeira.

Ao longo do curso, além de poderem atualizar seus conhecimentos, os egressos sentiram-se à vontade para interagir e falar de suas experiências enquanto estudantes, apontando pontos positivos e negativos na formação inicial. Falaram sobre suas experiências docentes no mercado de trabalho e de como se sentiam com relação às suas competências e aos problemas enfrentados.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu com a participação de egressos do curso língua inglesa de uma universidade federal. Em abril de 2017, obtive a listagem dos egressos dos anos de 2015 e 2016 e a eles enviei um questionário por e-mail (Apêndice D). Desses, vinte e nove responderam o questionário e demonstraram interesse em participar da pesquisa. Cabe ressaltar que a instituição tem apenas uma entrada por ano, com 50 vagas para o referido curso. Dos vinte e nove interessados em fazer o curso de extensão, vinte e quatro participaram assiduamente e uma participante desistiu no decorrer do curso.

No questionário pedi confirmação sobre o ano e semestre de ingresso e término do curso, perguntei a idade do egresso e pedi um pseudônimo com o qual gostaria de ser chamado. Além destas informações básicas, perguntei quais os pontos positivos e negativos da docência, se estavam lecionando como professores de inglês, quais disciplinas do currículo atual contribuíram mais para a sua formação inicial e quais não contribuíram satisfatoriamente

e o porquê, solicitei que apontassem três disciplinas que não fizeram parte do currículo, mas que consideravam muito importantes para um futuro professor de língua estrangeira. Questionei se, e com que frequência participavam de cursos de formação continuada, pedi para dar exemplos e informar a razão pela qual decidiu participar do curso oferecido por esta pesquisadora e se acreditavam que a universidade em que cursaram a licenciatura os preparou satisfatoriamente para exercer o papel profissional que desempenham hoje em seus contextos de ensino.

Também perguntei se a (s) instituição (ões) em que ensinam promovem cursos de aperfeiçoamento e com qual frequência, também pedi para informar se a direção ou coordenação dessa(s) instituição(ões), à qual estão subordinados, permite(m) o planejamento e execução de cursos e projetos que possam estimular o aprendizado dos alunos. Por fim, deixe-os à vontade para tecer quaisquer considerações que julgassem relevantes ou para escrever algo que pudesse não ter sido perguntado.

Os participantes têm faixa etária de 21 a 29 anos e apenas três não estavam exercendo a profissão. Estes poucos participantes que não estavam em serviço falaram dos possíveis motivos para não estarem exercendo a profissão e participaram ativamente do curso.

3.5 PRINCÍPIOS ÉTICOS

Ao realizarmos uma pesquisa temos acesso a diversos tipos de informações pessoais dos participantes e do local onde esta se realiza. Moura Filho (2011, p. 125) afirma que existem três itens a serem observados para que se realize uma pesquisa idônea e afirma “a necessidade de eleger como princípios éticos sob os quais conduzir esta pesquisa as questões da revelação ou preservação da identidade do(a)s participantes, da obtenção da permissão para realizar a pesquisa e da oferta de reciprocidade”.

Assim, é muito importante que o pesquisador procure seguir a legislação e as orientações éticas dos órgãos reguladores. Esse trabalho obteve autorização institucional para sua realização (APENDICE B), foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com humanos da instituição e obteve parecer favorável à sua realização (ANEXO A). Segundo a Resolução 510 da CONEP, toda pesquisa envolve riscos aos participantes, assim, o pesquisador precisa prever, mesmo que, minimamente, os riscos durante a realização da pesquisa e apresentar maneiras de como contorná-los. O desconforto e a vergonha podem

surgir nas entrevistas e a má utilização ou vazamento desses registros pode causar problemas aos participantes do estudo.

No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentei a proposta da pesquisa aos possíveis participantes, informei que a participação na pesquisa era voluntária e que poderiam pedir para se retirar a qualquer momento sem necessidade de justificativa. Afirmi que as identidades dos participantes voluntários não seriam reveladas e seriam preservadas por meio de pseudônimos. Garanti que os registros oriundos das interações durante o curso Reflexão na Ação, gravadas em áudio e vídeo, seriam arquivadas e com acesso restrito a esta pesquisadora. Informei que os áudios seriam transcritos e, por fim, disse que a participação dos egressos nesta pesquisa era de extrema importância para o desenvolvimento dos estudos na área da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas. Uma aluna pediu para sair da pesquisa. Em momento posterior apresentei os resultados da pesquisa aos participantes.

3.6 COLETA DE REGISTROS

Há várias formas de se coletar registros para a realização da pesquisa qualitativa. Diferentemente da pesquisa quantitativa, na pesquisa qualitativa, especialmente, em um estudo de caso, quase todo tipo de registro pode ser utilizado. Segundo Casanave (2010, p. 70) “os registros são coletados ao longo do tempo, com certa profundidade, a partir de um número limitado de participantes e contextos”. Os registros “variam da entrevista à observação direta, passando pela análise de artefatos e registros culturais e pelo uso de materiais visuais ou da experiência pessoal” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 36-37).

Este trabalho se baseia em registros coletados a partir de diversos instrumentos, desde a aplicação do questionário inicial, à oferta do curso de formação continuada, registros de observação, observações participantes, da realização do grupo focal e entrevistas com alguns dos participantes, além da análise documental. A seguir conceituo alguns dos instrumentos utilizados.

Iniciei a obtenção de informações através de um questionário inicial. Segundo Gil (2010), o questionário é uma técnica de investigação que apresenta vantagens e desvantagens e tem como função obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas de pessoas através de um conjunto de questões.

Os registros de observação foram feitos durante a realização do curso RNA. Segundo Gil (2010) estes registros são feitos no momento em que as ações ocorrem e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens. Na pesquisa utilizei a tomada de notas e as gravações em áudio e vídeo durante as aulas do curso RNA como registros de observação.

Ao longo do curso de extensão não apenas observei, mas também interagi com os participantes da pesquisa. Segundo Gil (2010, p. 103):

a observação participante é aquela em que há participação real no conhecimento na vida do grupo ou de uma situação pesquisada. O observador desempenha o papel de um dos membros do grupo, ou faz parte do cenário desta situação, por esta razão, define este instrumento como a “técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

As entrevistas são uma das fontes mais importantes para um estudo de caso, segundo Yin (2016), elas podem ser curtas ou prolongadas. Rosa e Arnoldi (2006) as classificam em três tipos, conforme o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas, conforme apresenta o Quadro 10.

Quadro 10 – Tipos de entrevista

TIPO DE ENTREVISTA	CARACTERÍSTICAS
Estruturada	Emprega questões formalmente elaboradas, que seguem uma sequência padronizada, com uma linguagem sistematizada e de preferência fechada, voltando-se para obtenção de informação, através de respostas curtas e concisas
Semiestruturada	Utiliza questões formuladas de forma a permitir que o participante discorra e expresse suas ideias. O questionamento é mais profundo e subjetivo, levando ao relacionamento de confiabilidade. Existe um roteiro de tópicos selecionados;
Livre	como o próprio nome diz, o entrevistado está livre para relatar, oralmente, suas ideias praticamente sem a intervenção do entrevistador. O sujeito se expressa conforme vai recordando os fatos ocorridos como numa narrativa, sem interferências externas.

FONTE: Rosa e Arnoldi (2006, p. 29).

Utilizo entrevistas semiestruturadas e livres para permitir que os participantes selecionados possam expressar seus pensamentos abertamente a fim de que “discorram e verbalizem seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 30-31).

Como instrumento utilizei também o grupo focal, técnica qualitativa que segundo Dias (2000, p. 3) pode ser usada sozinha ou com outras técnicas qualitativas para aprofundar o conhecimento das necessidades do grupo pesquisado: “Em pesquisas fenomenológicas seu foco é descobrir como os participantes interpretam a realidade, seus conhecimentos e experiências”.

Realizei também a análise de documentos oficiais, como LDB, PCNs, BNCC, entre outros. Para Yin (2010), o uso mais importante de documentos é o de corroborar e aumentar a evidência de outras fontes e ele desempenha um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização da pesquisa de estudo de caso.

3.7 PESQUISADOR QUALITATIVO

A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. O pesquisador qualitativo se distingue do pesquisador quantitativo, principalmente, porque não está preocupado com números, mas com a compreensão destes fenômenos.

De acordo com essa abordagem, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, Godoy (1995, p. 21) afirma que o pesquisador qualitativo é aquele que vai a campo buscando captar “o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”. A partir dessa ida a campo é que vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno pesquisado.

3.8 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados nesta pesquisa envolve a compreensão do questionário, das observações participantes e anotações de campo durante o curso proposto, da análise dos documentos oficiais, levantamento bibliográfico, do grupo focal e das entrevistas através da triangulação dos dados. “Analisar os dados qualitativos significa apreciar “todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, transcrições de entrevista, as

análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

O método de triangulação pode ser compreendido em Flick (2009), que afirma que ela pode ser conseguida a partir da combinação de perspectivas e de métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema. Tuzzo e Braga (2016, p. 17) afirmam que

na proposta metodológica em relação às investigações sejam de caráter bibliográfico e/ou mesmo de campo, são determinantes quatro aspectos fundantes: 1) a definição do tipo de pesquisa; 2) os instrumentos de coleta adequados; 3) a definição da população-alvo para construção da amostra; 4) os métodos de análise.

A triangulação é um meio importante para a validação da pesquisa. A partir deste cruzamento de informações é possível múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

O uso de múltiplas fontes de evidencia na pesquisa de estudo de caso permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais, desenvolvendo linhas convergentes de investigação. Dessa forma, qualquer conclusão do estudo de caso é mais convincente, e precisa ser fundamentada em diversas fontes diferentes de informação (YIN, 2010).

3.9 CONCLUSÃO

Nesse capítulo conceituei e comentei aspectos metodológicos da pesquisa abordados no trabalho relatado nesta dissertação. Os itens mencionados foram: Pesquisa Qualitativa; Estudo de Caso; Contextualização; Participantes da Pesquisa; Princípios Éticos; Coleta de Registros; Pesquisador Qualitativo; Análise de Dados e Conclusão. Foram usados conceitos dentro dos aspectos epistemológicos da pesquisa qualitativa interpretativista e intervencionista, utilizando-se do Estudo de Caso como delineamento da pesquisa.

A seguir, serão apresentados os registros coletados nesta pesquisa, por meio do questionário inicial, análise documental, realização do curso reflexão na ação, observação participante, notas de campo e entrevistas, além das análises dos dados realizadas seguindo os preceitos da pesquisa apresentados.

Após a sistematização e a categorização dos registros coletados, parto para a análise dos dados para conhecer a realidade profissional dos egressos dos anos de 2015 e 2016, do Curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade pública e investigar se o currículo da formação inicial foi suficiente para o exercício de sua prática docente no ano inicial após a diplomação.

Os registros foram coletados por meio de vários instrumentos: questionário, análise de documentos oficiais sobre educação, curso Reflexão na ação, notas de campo, observação participante, grupo focal e entrevistas.

Utilizo três categorias principais nesta análise, a saber: 1- Formação inicial, 2- Competências para professores de LEM e 3- Currículo.

Na primeira categoria, esclareço sobre as características básicas que o participante da pesquisa visualiza em relação ao curso de formação inicial, assim como sua função para o professor de línguas e as dificuldades encontradas no mercado de trabalho no ano inicial após a certificação.

Na categoria seguinte, Competências, analiso as visões que os participantes têm sobre suas competências e as dificuldades para aprimorá-las.

Na terceira e última categoria, Currículo, exploro as satisfações e queixas dos participantes quanto ao currículo vigente e seus referenciais sobre as disciplinas que consideraram relevantes ou não para sua formação inicial; em seguida, observo se o curso de extensão teve alguma influência nas atitudes do professor em relação à reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Com isso, pretendo atingir meu objetivo geral que é:

- Conhecer a realidade profissional dos egressos dos anos de 2015 e 2016, do Curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade pública e investigar se o currículo da formação inicial foi suficiente para o exercício de sua prática docente no ano inicial após a diplomação.

Além disso, também tenho a intenção de abranger os objetivos específicos, a saber:

- Apontar as dificuldades enfrentadas pelos egressos no início da carreira e investigar suas possíveis causas.

- Realizar um curso de formação continuada para os egressos de acordo com as dificuldades detectadas no questionário inicial para auxiliá-los no seu crescimento profissional.
- Propor mudanças na estrutura curricular do curso de Licenciatura para atender as necessidades dos futuros egresso e do mercado de trabalho.

4.1 CATEGORIA 1 – FORMAÇÃO INICIAL

Nesta primeira categoria, analiso os registros em relação às considerações básicas sobre Formação Inicial e suas expectativas sobre o curso utilizando-me da subcategoria sobre as dificuldades enfrentadas no ano inicial como professor perante as exigências do mercado de trabalho atual.

Na formação inicial, de acordo com o projeto pedagógico do curso pesquisado, há a afirmação de que o profissional formado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, precisa ser preparado para ter múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela, conforme preveem as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001).

Assim, o PPC diz que a partir dessa formação acadêmica, os graduados serão profissionais que, além da base específica consolidada, estarão aptos a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Afirma que o profissional terá a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

Ainda segundo o PPC, os profissionais de Letras deverão, ainda, estar comprometidos com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverão ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Desta forma, desses profissionais, o que a universidade espera é que tenha a capacidade de (re) construir seu projeto pessoal e profissional a partir da compreensão da realidade histórica e de sua identidade profissional, distinguindo-se e posicionando-se diante das políticas que direcionam as práticas educativas na sociedade. Sobre este tema, O PPC afirma que esse processo de (re) construção pode e deverá se desenvolver no decorrer do

curso, mas não necessariamente se inicia nesse momento nem, tampouco, nele se encerra, pois é essencial que se estenda por meio da formação continuada.

Quando questionado sobre sua escolha em ser professor e sobre a sua Formação Inicial, a professora Athena, 22 anos, uma das participantes da pesquisa, deu uma resposta ampla, porém, crítica sobre seu processo de formação:

Minha primeira opção era arquitetura, mas depois li um pouco mais sobre a profissão e (+) decidi que não era isso que queria. Então fiquei com a segunda opção, Inglês. No início não tinha planos de ser professor, mas com o passar do tempo, depois de conhecer um pouco esse trabalho maravilhoso, decidi que esse seria o caminho certo pra mim. Me sinto preparado para exercer minha profissão, porém houve um "gap" em relação à algumas coisas, pois o curso não te prepara para aulas pra crianças (+) que está bem comum hoje em dia (+) houve uma falta de "atualização" do curso. (Excerto 01)

A professora Danny, 28 anos, ressaltou a importância de saber o seu papel como agente ativa no processo de ensino e aprendizagem na formação inicial:

se eu estivesse na universidade sem a intenção de ser uma profissional preparada para desempenhar meu papel, essa preparação não teria sido satisfatória. tenho consciência de que se eu tivesse aproveitado mais ainda as oportunidades eu estaria melhor preparada porque a universidade tem a oferecer o suporte necessário, basta que busquemos usufruir dessa preparação que está ao nosso dispor. (Excerto 02)

Laura, 22 anos, demonstra não ter ficado completamente satisfeita com a sua formação inicial e cita alguns fatores:

(...) acredito que o curso, no geral, é bom, mas não prepara o aluno(++) oferece apenas uma base de conhecimentos(+) o aluno é que tem se apropriar de fato dos conhecimentos achar necessário pra formação e pro caminho que ele pretende seguir(+) digo isso porque a carga horária das disciplinas por não serem suficientes, levam os professores a ministrar o básico e, além disso, contamos ainda com adversidades como falta de aula por variados motivos (eventos, feriados), professores mais comprometidos com outras atividades acadêmicas do que com a atividade docente, etc. (Excerto 04)

4.1.1 Dificuldades enfrentadas no ano inicial como professor perante as exigências do mercado de trabalho atual

As dificuldades relatadas pelos egressos variaram da pouca relação entre a falta de valorização profissional, problemas com as disciplinas sob responsabilidade do curso de pedagogia, como estágio supervisionado e didática de línguas e até preconceito na hora de arranjar emprego por ser do sexo masculino. Quando questionado sobre problemas no início de sua carreira, o professor Abrahão, 25 anos, afirmou:

(...) houve uma dificuldade para enfrentar a educação infantil, na qual foi minha primeira oportunidade de trabalho (+) e acho que foi devido a falta de atualização do curso na parte de pedagogia, que deveria abranger essa parte da educação também (+) tendo em conta a atualização da educação infantil em relação ao Inglês. Uma delas é o fato de eu ser homem (+) grande parte das escolas de ensino infantil contrata apenas mulheres (++) outro fator foi a competitividade no mercado de trabalho. (Excerto 05)

A professora Laura, 22 anos explica porque não está atuando na profissão, mas continua buscando aperfeiçoamento:

Não leciono atualmente porque a atividade docente não me atrai devido ao fato de ser um trabalho geralmente muito desgastante e de baixo retorno financeiro (+++) não estou trabalhando como docente desde que me formei, mas procuro participar de eventos acadêmicos como ouvinte e também com apresentação de trabalhos científicos (+) e atualmente participo do mestrado em literatura da UFPI como aluna em caráter especial (+) e o motivo pelo qual participo dessas atividades está relacionado principalmente à exigência constante do mundo acadêmico e do mercado de trabalho(...)um bom currículo acadêmico e profissional são requisitos para o acesso aos programas de pós-graduação e pras boas oportunidades de emprego. (Excerto 06)

Ao ser indagada sobre os pontos positivos e negativos da docência, a professora Isabella, 21 anos, disse:

acredito que os melhores pontos são o fato de nunca parar de aprender (+) a realização de ensinar alguém (+) a vantagem de existir várias oportunidades de emprego e a proximidade entre o professor e o aluno (...) um dos pontos negativos é a falta de

valorização do profissional, por exemplo (+) em escolas particulares os professores devem ter cuidado com os pais dos alunos (+) eles tendem a reclamar e achar que o professor é somente um empregado deles (++) e a estrutura da escola pode ser prejudicial para o ensino (+) especialmente as escolas públicas. (Excerto 07)

Um tema abordado por, Athena, 21 anos, é a falta de valorização do profissional de língua inglesa e crítica ao ensino bilíngue na escola em que trabalha:

(...) outro ponto negativo é o valor que a língua inglesa tem na instituição. apesar de todos os dias as crianças terem aulas de inglês e estarem 45 minutos imersas na língua, o resto do dia é todo vivenciado em português (+) as pedagogas, auxiliares das pedagogas, professoras de educação física, música e etc no final das contas, A DIREÇÃO COBRA DAS PROFESSORAS DE INGLÊS O FATO DE OS ALUNOS NÃO ESTAREM FALANDO FLUENTEMENTE A LÍNGUA (+) como essas crianças podem ser fluentes na língua se a escola não é bilíngue? (Excerto 08)

A professora Iara, 24 anos, relata também a falta de valorização do profissional, excesso de trabalho e baixa remuneração:

(...) o principal ponto negativo da nossa profissão é a falta de reconhecimento pelas autoridades e demais profissionais que se julgam superiores (+) o salário para a quantidade de trabalho e o fato de que (+) no meu caso professores de área na maioria das escolas privadas ganha por hora-aula (...) levamos muito trabalho pra casa por não termos horário pedagógico. (Excerto 09)

4.2 CATEGORIA 2 – COMPETÊNCIAS

Para o desenvolvimento profissional do professor na área de línguas são necessárias várias competências. Ao longo do Curso Reflexão na Ação, principalmente, no módulo de língua, em que as aulas eram ministradas em inglês e os participantes interagem no idioma, constatei que a competência comunicativa dos estudantes era muito boa, apenas dois apresentavam mais dificuldades em se expressar.

O professor Abrahão, 25 anos afirma nunca ter estudado inglês antes de ingressar na universidade, que aprendeu o idioma na instituição, adquiriu a competência comunicativa durante a graduação e que procura transmitir esses conhecimentos aos alunos:

De início foi um pouco difícil assistir aulas em inglês (+) que esse foi o meu primeiro contato com uma língua estrangeira (++) isso se refletiu nas minhas notas e desempenho em sala de aula quando o assunto era escrever ou falar, mas daí percebi que tudo isso me ajudou a melhorar e desenvolver as minhas competências na língua inglesa (++) essa exposição diária à língua inglesa me ajudou bastante no meu processo de aprendizagem. Acredito que saí bem apto a exercer o meu papel já que saí falando com competência e confiança (+) aprendi muitas técnicas e coisas importantes que coloco em prática em minhas aulas (...) o uso da fonética por exemplo para auxiliar no melhoramento da pronúncia dos meus alunos. (Excerto 10)

Ao ser questionado sobre a importância do Curso Reflexão na Ação no aprimoramento de suas competências, o professor Lucas, 24 anos, disse:

Achei uma oportunidade ímpar (+) foi bastante útil para refrescar a memória e reforçar alguns conhecimentos (+) melhorar minhas competências(...) além de acrescentar muitas ideias diversas (...) os diversos contatos com professores de foram bons, trouxeram novas perspectivas (+) fiquei feliz de ver as novas áreas de pesquisa dos professores da própria universidade. (Excerto 11)

A seguir, faço a análise da última categoria, ou seja, o currículo.

4.3 CATEGORIA 3 – CURRÍCULO

Nesta última categoria, procuro compreender o conhecimento do participante da pesquisa sobre o currículo, as disciplinas obrigatórias e optativas que estudaram e suas críticas e sugestões à estrutura curricular vigente e se o estudo destas disciplinas supriu suas necessidades como professor de inglês e apresento críticas e sugestões dos egressos às disciplinas da grade curricular.

Ao ser questionada sobre a as disciplinas estudadas na licenciatura, Isabella, 21 anos, disse:

as disciplinas voltadas à educação me ajudaram a refletir sobre o meu papel como educadora (...) mas não no que se refere à prática (++) dentro da grade atual de letras-inglês vejo que todas as disciplinas funcionam como um quebra-cabeça e (...) é no estágio obrigatório que percebemos que estamos finalmente enxergando o desenho que se forma e nos deparamos com a realidade da sala de

aula (+) que, em alguns casos, PODE SER CHOCANTE. (...)qualquer um diria que as disciplinas que não envolvem a linguística ou o ensino não colaboram com a prática de sala de aula (++) disciplinas como as de literatura podem ser utilizadas em sala de aula (...)não houve qualquer disciplina que não enriquecesse minha prática em sala de aula(+) o único momento que me senti desconfortável foi ser obrigada a cumprir uma carga horária alta na disciplina de estágio (+) se nem mesmo me sentia motivada em dar aula pela professora da disciplina (..) senti falta de disciplinas que me ajudassem a fazer uma aula melhor (+) aprendi como me portar, mas não me mostraram ideias boas (+) como devemos usar a tecnologia em favor dos alunos, a melhor forma de ensinar as competências para cada faixa etária, como motivar os alunos a conversarem em inglês(...)não tivemos disciplinas que nos guiassem nesse sentido. (Excerto 12)

Ao ser questionada sobre a as disciplinas que contribuíram para o exercício de sua prática como professora de inglês, a professora, Lilly, 25 anos, disse:

disciplinas como linguística aplicada e estágio supervisionado (...) facilitaram meu entendimento de como refletir acerca de o que é realmente ser professor e como este cenário tem grandes divergências para serem superadas (...) algumas disciplinas deveriam ter uma nova abordagem como a disciplina de gestão escolar que não possibilitou um real entendimento sobre a relevância pro meu papel de professora(+) senti falta de educação especial, tecnologias e multiletramentos no ensino de línguas, por isso que (+) sempre que posso participo e me mantenho informada a respeito de eventos que não envolvam só a área de língua inglesa, mas de educação em si pois, acredito que a formação do professor exige construir e ressignificar suas práticas e conhecimento. (Excerto 13)

Com relação a disciplinas da estrutura curricular, a professora, Thalita, 24 anos explanou:

as disciplinas de habilidades integradas da língua inglesa me proporcionaram um contato real com a língua inglesa e com o contexto de toda a cultura da língua (+) hoje sou capaz de repassar para meus alunos essa experiência e saber que eles estão entendendo os conteúdos. Não achei importante estudar Latim (+) pois não influencia em nada minha prática docente. Gostei de literatura inglesa. A disciplina optativa de tradução poderia ter sido mais agradável e bem elaborada, mas foi importante para o meu currículo. Acho que faltam falar no curso de mídias digitais no contexto escolar (++) gosto do uso de tecnologia nas práticas docentes pois expandem os recursos que posso utilizar em sala. (Excerto 14)

A seguir, teço as considerações finais deste trabalho.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo apresentado nessa dissertação analiso a Formação Inicial de egressos de um curso de formação inicial em Língua Inglês através de um Estudo de Caso. O curso existe há décadas, mas nunca se havia questionado as percepções dos professores quanto à formação que tiveram e as dificuldades enfrentadas no início de sua vida profissional. No Capítulo 1, apresentei a justificativa para a realização deste trabalho, assim como os pressupostos da pesquisa qualitativa, os objetivos geral e específicos de pesquisa que nortearam o estudo junto com as perguntas de pesquisa, a metodologia e uma breve descrição sobre a organização da dissertação.

Em seguida, no Capítulo 2, expus o Referencial Teórico desta pesquisa, dividido em oito seções e que correspondiam à pergunta de pesquisa e aos objetivos geral e específicos. A primeira seção foi a Epistemologia da área da Linguística Aplicada na qual abordei a natureza dessa área e sua composição como objeto, sua filosofia que orienta na formação de agentes para atuar na área de LA, também falei sobre a grande área da linguagem e algumas de suas ramificações. Apresentei os conceitos de língua, linguagem e linguística aplicada e seu papel no macroprocesso de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores de LEM.

Ainda no capítulo 2 retomei os conceitos de Competências de Professores e das competências necessárias a Professores de LEM, categorizando-as. Falei sobre a Formação inicial nos cursos de Licenciatura no Brasil e no âmbito da Instituição Pesquisada, apresentei o Modelo de Formação de Agentes para aprender e ensinar línguas e expus a Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Pesquisada, através de um resumo das disciplinas de núcleo comum e núcleo específico, obrigatórias e optativas, com as respectivas cargas horárias e quantidade de créditos, assim como, apresentei as lacunas apontadas pelos egressos e suas sugestões.

Finalizei o capítulo 2 com a apresentação do Curso de Extensão Reflexão na Ação, proposto aos egressos participantes da pesquisa a partir das necessidades apresentadas no questionário inicial e fiz uma retomada de todos os aspectos abordados no segundo capítulo.

No capítulo 3 justifiquei minha opção pela Pesquisa Qualitativa, destacando e conceituando o Estudo de Caso, demonstrando seus tipos e justificando a escolha da modalidade interpretativista e intervencionista, conforme a necessidade da dissertação.

Discorri, também, sobre a contextualização da pesquisa com o intuito de situar o leitor e expliquei o porquê da opção da pesquisa qualitativa no lugar da Pesquisa Quantitativa.

Em seguida, apresentei a contextualização da pesquisa e seus participantes, já que se trata de um Estudo de Caso Coletivo. Destaquei os princípios éticos que nortearam a pesquisa. Expliquei sobre a coleta de registros e sobre as características de um pesquisador qualitativo, seguidos da análise de dados e da conclusão do capítulo.

No Capítulo 4, fiz a análise dos dados coletados através da sistematização e categorização dos registros coletados durante a pesquisa por meio da triangulação e à luz do arcabouço teórico apresentado no capítulo 2

O Capítulo 5, Considerações Finais, faz ponderações sobre a análise dos dados relacionando-a com os objetivos da pesquisa. Respondi, ainda, à pergunta exploratória, acrescentei as contribuições da pesquisa, assim como suas limitações e encerrei fazendo sugestões para futuros estudos sobre formação inicial e currículo.

5.1 CONTRIBUIÇÃO DO PÓS CURSO PARA OS PARTICIPANTES

Primeiramente, analisei se o curso de formação continuada de alguma forma contribuiu para a melhoria das práticas pedagógicas dos egressos. Por meio dos dados analisados, percebi que o curso serviu ao objetivo que se propunha que era de servir como mais um instrumento de coleta de dados, trazendo os egressos de volta aos bancos da universidade, bem como contribuiu parcialmente para o desenvolvimento profissional dos egressos ao permitir acesso a conhecimentos em temas que não estudaram na formação inicial e que foram exigidas ao ingressarem no mercado de trabalho.

O pós-curso, serviu para aprimorar as competências dos egressos e ao possibilitar a interação e reflexão sobre suas atitudes pedagógicas. Em suma, o curso contribuiu para a melhoria na formação do professor, contudo, essa contribuição precisa ser rotineira e feita sistematicamente com todos os licenciados a cada término de curso e com carga horária maior.

5.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Feitas essas considerações, verifico, agora, os resultados considerando os objetivos desta pesquisa. Inicio pelos três objetivos específicos.

- 1) Apontar as dificuldades enfrentadas pelos egressos no início da carreira e investigar suas possíveis causas.

Alguns dos egressos apontaram o medo e ansiedade pela falta de experiências anteriores, muito embora a maioria tenha participado de vários programas institucionais durante a graduação que contribuíram para o início da prática docente, como Pibid, Cclic e ISF; os egressos do sexo masculino apontaram a dificuldade para encontrar trabalho onde há maior oferta de vagas, as escolas bilíngues, pois estas buscam professores apenas do sexo feminino; já as professoras que atuam com ensino bilíngue, com crianças bem pequenas afirmaram ter que aprender na prática, pois nem as disciplinas pedagógicas de didática ou estágio, nem as específicas da licenciatura as prepararam para ensinar inglês para crianças tão pequenas, fato que as forçou a aprender na prática. Outra dificuldade apontada foi não saber como utilizar as tecnologias modernas disponíveis nas escolas por não terem sido expostos a esses ensinamentos na graduação.

- 2) Realizar um curso de formação continuada para os egressos de acordo com as dificuldades detectadas no questionário inicial para auxiliá-los no seu crescimento profissional

O pós-curso foi realizado com a intensa participação dos egressos que se dispuseram a sair de suas casas aos domingos para aprimorar seus conhecimentos na universidade. De acordo com o retorno dos participantes, o curso contribuiu para o aprimoramento de suas competências e aperfeiçoamento profissional.

- 3) Propor mudanças na estrutura curricular do curso de Licenciatura para atender as necessidades dos futuros egresso e do mercado de trabalho.

Sugerimos a redução nas disciplinas pedagógicas e acréscimo das disciplinas da área de linguística aplicada que tratem sobre diversos fenômenos do ensino e aprendizagem de línguas ainda não abarcados pela estrutura curricular. Há carência do ensino de teorias e práticas que incluam o ensino de língua estrangeiras para crianças de 2 a 5 anos e para crianças com necessidades especiais, acréscimo de disciplinas que empreguem o uso de novas tecnologias, pois no currículo vigente existe apenas uma disciplina que é optativa. É preciso incluir disciplinas que abordem as multimodalidades e multiletramentos, o bilinguismo, ensino de Português como Língua Estrangeira, entre outras.

Enfim, em relação ao objetivo principal de conhecer a realidade profissional dos egressos dos anos de 2015 e 2016, do Curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade pública e investigar se o currículo da formação inicial foi suficiente para o exercício de sua prática docente no ano inicial após a diplomação podemos afirmar que a maioria exerce a profissão de professor de inglês na rede privada de ensino, principalmente no ensino fundamental e em cursos livres de idiomas e que sentem-se satisfeitos com o ensino no curso de licenciatura pois adquiriram as competências necessárias para o exercício da profissão. Os egressos apontam que o mercado de trabalho atual exige uma reformulação curricular, de modo a atender as necessidades dos empregadores e da sociedade que procura estas escolas e cursos em busca de um bom aprendizado na língua estrangeira inglês.

5.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Em relação às perguntas da pesquisa sobre como o egresso enfrenta o mercado de trabalho no ano inicial após a diplomação e quais modificações podem ser propostas para o currículo do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Pública pesquisada, considerando-se as características do currículo vigente, o contexto no qual é integralizado, as competências ensinadas aos egressos e as exigências do mercado de trabalho, concluo que o estudo alcançou seus objetivos, porém as sugestões propostas pelos egressos precisam ser levadas ao Núcleo Docente Estruturante do Curso, que por sua vez, deve também apreciar os novos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular para adequar sua proposta de formação de professores de inglês na reformulação curricular.

5.4 PALAVRAS FINAIS

5.4.1 Contribuições da Pesquisa

Esta pesquisa pode contribuir para a formação de futuros professores do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal pesquisada. A análise das percepções dos egressos deste curso quanto a sua formação inicial e competências adquiridas dentro da estrutura curricular atuais e suas diversas disciplinas e o fato de tornar essas análises públicas pode fazer com seus dirigentes percebam que é necessária uma reformulação curricular. Além disso, esses resultados serão apresentados para o NDE do curso e participantes no intuito de

levantar reflexões sobre o processo e, inclusive, na intenção de cumprir com um dos aspectos éticos da pesquisa científica que é a reciprocidade dada aos participantes dela.

5.4.2 Limitações e Sugestões

Os cursos de formação inicial são extremamente importantes para a educação nacional. Por isso, mais pesquisas sobre a eficácia desses cursos devem ser realizadas e divulgadas a fim de torná-los mais populares e, acima de tudo, mais qualificados.

Essa pesquisa percebeu algumas limitações durante sua realização e apresenta algumas sugestões para trabalhos futuros que possam de alguma forma ampliar o conhecimento sobre cursos de formação inicial para docentes:

- baixo índice de graduados no curso de Licenciatura em Letras-Inglês
- motivos de evasão dos cursos;
- falta de implementação de uma política linguística institucional;
- pouca ou nenhuma participação dos órgãos estudantis no planejamento e discussões a respeito das necessidades de mudanças.

Qualquer que seja a forma, a apresentação de resultados fecha um ciclo do processo de desenvolvimento profissional do docente. Dessa maneira, melhora a qualidade do curso proposto, a qualidade dos egressos e, conseqüentemente, reflete diretamente prática docente, alterando ou incluindo práticas pedagógicas através da reflexão. Espero que mais estudos sejam realizados na área de formação inicial, competências e análise curricular, principalmente, com egressos de cursos de Letras-Inglês para que possamos ter uma convergência do que se espera de um professor de línguas na contemporaneidade e sobre o que é ensinado/aprendido nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas no Brasil desde 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística**. UFMG, v. 1, n. 1, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A linguística Aplicada na Grande Área da Linguagem. In: ALVAREZ, M. L. O.; APARECIDO, K. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas. Pontes, 2008.

_____. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências. In: MACIEL, R.F. e ARAUJO, V. de A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p.110-127.

_____. Linguagem, Linguística Aplicada e aquisição e ensino de línguas: Linhagem e Natureza das relações. In: FREITAS, D. **Algumas questões de linguagem em ensino, Pesquisa e Extensão**. Boa Vista, 2013. vol. 1.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7.ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. (Org.) **Competências de Aprendizizes 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.

_____. **Ensinar línguas começando pelo plano de curso**. Brasília: UnB, 2017.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; 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).

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. **English Language Teaching**, v.17, 1963.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

BARROS, A. S. X. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e Possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361- 390, abr.-jun., 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 4. reimp. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. LDB -Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em:<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 13 ago 2016

CASANAVE, C. P. Case studies. In: PALTRIDGE, B; PHAKITI, J. **Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics**. Londres. Continuum. Second edition. 2011 pp. 66-79.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, C. U. A. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Informação & Sociedade: Estudos, v. 10, n. 2, p. 141-158, 2000. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/2621>>. Acesso em: 10 Jul. 2017.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**. Londres: Oxford, 2011.

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. p. 145-152.

FINARDI, K.; DALVI, M.A. Crenças de Professores de Línguas Sobre a Formação Inicial e Continuada. **Gláuks Online**, v. 13, n. 1 (2013), p. 113-134, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318634459_Crenças_de_Professores_de_Línguas_sobre_a_Formacao_Inicial_e_Continuada. Acesso em: 22 fev. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUANDALINI, E. O. **O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (Inglês)**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUMMESSON, E. Case study research and network theory: birds of a feather. *Qualitative Research in Organizations and Management*. **International Journal**, v. 2, n. 3, p. 226-248, 2007.

HARKLAU, L. Approaches and methods in recent qualitative research, in: In: HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York: Routledge, 2011. p. 175-189.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

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.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I**. Campinas: Pontes, 2011. p.49-72.

_____. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

O GLOBO, **Somente 15% Dos Professores Da Rede Pública que Ensinam Inglês dominam o Idioma**, 18 de janeiro de 2018, Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/somente-15-dos-professores-da-rede-publica-que-ensinam-ingles-dominam-idioma-22407130>. Acesso em: 18 fev. 2018.

PPROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS

RÊGO, M. P. S.N. N.; MAGALHÃES, M. S. R. **O Curso de Letras da UFPI: um fio da FAFI**. Teresina: Edufpi, 1991.

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RICHARDS, J.C. & Rodgers, T.S. **Method: Approach, Design and Procedures**. TESOL Quarterly, vol. 16/2, 1982

STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

TUZZO, S.A.; BRAGA, C.F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n. 5, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial. **Revista Contexturas**, n. 23, p. 161-191, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Planejamento e Métodos. 2 ed. Porto Alegre. Bookman, 2001.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS – CLE
Campus Ministro Petrônio Portela s/n Ininga – Cep-64048-550
Fone - (86) 3215-5 e (86) 99982-2428(whatsapp) E-mail: cleufpi@gmail.com



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do projeto: Entre o sonho e a realidade: A prática docente inicial de egressos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma Universidade Pública e suas perspectivas na pós-graduação

Pesquisadora responsável: Juliana Castelo Branco Paz da Silva

Nome do Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Instituição na qual a pesquisa se realiza: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Prezado(a) egresso(a) do Curso de Letras Inglês

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada “**Entre o sonho e a realidade: a prática docente inicial de egressos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma Universidade Pública e suas perspectivas na pós-graduação**”, sob responsabilidade da pesquisadora Juliana Castelo Branco Paz da Silva. A pesquisa tem por objetivos investigar o processo de interação entre os aspectos teóricos e práticos adquiridos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Piauí, diplomados nos anos de 2015 e 2016, bem como analisar as dificuldades enfrentadas pelos egressos no início da carreira, detectando suas possíveis causas; Investigar a prática docente inicial de uma amostra dos egressos; Refletir sobre o Currículo do Curso de Letras-Inglês da UFPI para propor uma reelaboração deste, tomando por base as lacunas detectadas na

formação inicial dos alunos pesquisados; Examinar as possíveis (trans)formações ocorridas na formação dos egressos após a realização de um curso de formação continuada que tem como objetivo a reflexão da prática docente e, por fim, visa a contribuir com subsídios teóricos e práticos para a área de formação de professores, assim como, estimular a conscientização da necessidade de crescimento acadêmico após a diplomação.

Sua participação na pesquisa é voluntária e se dará por meio de entrevistas e participação no Curso de Formação Continuada Reflexão na Ação, a ser ofertado no 2º semestre/2017, após aprovação do CEP-UFPI, com previsão de início, entre os dias 10/09/2017 à 08/10/2017, na Universidade Federal do Piauí. Esse curso foi pensado e desenvolvido para a parte prática da pesquisa acima citada.

Serão usados para fins da pesquisa os diferentes textos (orais e escritos), comentários publicados além de, questionários e/ou entrevistas e avaliações parcial e final referentes às atividades propostas no curso de Extensão Universitária ofertado.

Esta pesquisa oferece riscos mínimos aos seus participantes. É possível que o pesquisado se sinta constrangido ou desconfortável em algum momento do estudo, contudo, a pesquisa será desenvolvida com todo o cuidado para evitar quaisquer desconfortos aos participantes. O (a) participante/voluntário (a) poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento de sua realização sem quaisquer prejuízos a sua pessoa e sem necessidade de comunicação formal para a pesquisadora responsável. Os registros recolhidos serão analisados e publicados na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB) como requisito parcial para a conclusão do mestrado, bem como em eventos e trabalhos acadêmicos. As identidades dos participantes voluntários não serão reveladas e serão preservadas por meio de pseudônimos.

As interações durante o curso Reflexão na Ação serão gravadas em áudio e vídeo e não serão publicadas na íntegra. Os áudios serão transcritos para utilização dos dados. Algumas capturas de tela poderão eventualmente ser usadas com o recurso de edição de imagem (recurso “blur”, ou imagem borrada), sempre visando preservar sua identidade. Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância para o desenvolvimento dos estudos na área da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas.

Este TCLE será impresso em duas vias. Você poderá receber esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa ou encaminhar queixas e sugestões a qualquer momento de sua realização, entrando em contato com a responsável pelo estudo, Profa. Juliana Castelo Branco Paz da

Silva pelo telefone (86) 99982-2428 ou e-mail julianapaz@ufpi.edu.br, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela – CMPP Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina - PI. Ou pelo Telefone: 86 3237-2332, ou através do e-mail cep.ufpi@ufpi.edu.br

Desde já, agradeço sua contribuição. Consentimento pós-esclarecimento

Eu, _____ declaro ter sido esclarecido (a) e estar de acordo em participar, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita.

Teresina, _____ de _____ de 2017

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Prezados,

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, Prof. Dr. **Herbert de Sousa Barbosa** e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA/UnB, Prof. Dr. **José Carlos Paes de Almeida Filho**.

Declaramos que nós da **COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA**, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “**Entre o sonho e a realidade: A prática docente inicial de egressos do curso de Licenciatura em Letras- Inglês de uma Universidade Pública e suas perspectivas na pós- formação**”, sob a responsabilidade da mestrandia **Juliana Castelo Branco Paz da Silva**, nas nossas dependências, especialmente, nas aulas do Curso de Extensão “Reflexão na Ação”, com prazo desde que o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética– CEP UFPI, até a sua conclusão seu final.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão dispostos por um grupo de alunos egressos do currículo mais recente do Curso de Letras- Inglês entre os anos de 2014.1 e 2016.1, bem como, de que o presente trabalho deve seguir a Resolução **510/2016** da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CEP/CONEP, e complementares, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

Esta instituição, a partir da apreciação do Comitê de Ética da UFPI, está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa em tela, assim como, do compromisso no resguardo dos sujeitos de pesquisa envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para tal garantia.

Atenciosamente,

VÂNIA SOARES BARBOSA
Subcoordenadora de Letras Estrangeiras

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS – CLE
 Campus Ministro Petrônio Portela s/n Ininga – Cep-64048-550
 Fone - (86) 3215-5 e (86) 99982-2428(whatsapp) E-mail:cleufpi@gmail.com



QUESTIONÁRIO INICIAL

Obrigada por responder a esse questionário! Ao respondê-lo você contribuirá para uma pesquisa de mestrado. Com as respostas poderei entender melhor o perfil de cada participante, as expectativas e as necessidades/lacunas que cada um identifica em relação ao ensino e a aprendizagem do inglês. Sua identificação será preservada.

Nome:

Idade:

Pseudônimo:

FORMAÇÃO

Ano de Ingresso no Curso de Letras-Inglês da UFPI..... Período:

Ano de Término do Curso de Letras-Inglês da UFPI..... Período:

1) Você leciona atualmente? (em caso afirmativo, em qual contexto de ensino?).

2) Caso tenha respondido sim para a questão de número 1, aponte quais são:

A) os pontos positivos da docência

B) os pontos negativos da docência

3) Caso tenha respondido não para a questão número 1, explique o porquê:

4) Trabalhando hoje como docente, procure pensar em seu processo de formação durante sua graduação. Com base nessa informação, comente sobre as disciplinas que colaboraram para enriquecer (hoje) sua prática de sala de aula. Justifique a sua resposta.

5) Trabalhando hoje como docente, procure pensar em seu processo de formação durante sua graduação. Com base nessa informação, comente sobre as disciplinas que não colaboraram tanto para enriquecer (hoje) sua prática de sala de aula. Justifique a sua resposta.

6) Imagine agora que você foi convidado para avaliar a grade curricular do seu ex-curso de graduação. como avaliador e com base em sua experiência profissional atual, aponte três disciplinas que não fizeram parte de seu currículo, mas que você considera muito importante para um futuro professor de língua estrangeira.

7) Desde que se formou, com que frequência você participa de cursos de formação continuada?. Você poderia listar alguns desses cursos e a razão pela

qual você decidiu participar? (caso nunca tenha participado de nenhum curso de formação continuada, você poderia, por favor, justificar a(s) razão(ões)?

8) Você acredita que a universidade em cursou sua graduação o(a) preparou satisfatoriamente para exercer o papel profissional que você desempenha hoje em seu contexto de ensino?. Justifique

9) Caso tenha respondido sim para a questão número 1, informe se a(s) instituição (ões) em que você ensina promovem cursos de aperfeiçoamento e com qual frequência. Informe se a direção ou coordenação dessa(s) instituição(ões), à qual você está subordinado, permite que você como professor de inglês, planeje e execute cursos e projetos que possam estimular o aprendizado dos alunos.

10) Utilize o espaço a seguir para tecer quaisquer considerações que julgar relevante ou para escrever algo que possa não ter sido perguntado.

Muito Obrigada por sua contribuição!

Juliana Castelo Branco Paz da Silva

**Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de
Brasília**

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho

APÊNDICE D – PROPOSTA DO CURSO REFLEXÃO NA AÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
COORDENAÇÃO DE LETRAS ESTRANGEIRAS – CLE
 Campus Ministro Petrônio Portela s/n Ininga – Cep-64048-550
 Fone - (86) 3215-5 e (86) 99982-2428(whatsapp) E-mail:cleufpi@gmail.com



Programa da Formação Continuada para Professores de Línguas

REFLEXÃO NA AÇÃO

PLANO DE CURSO

Professores Formadores Responsáveis:

José Carlos Paes de Almeida Filho e Juliana Castelo Branco Paz da Silva

Carga horária: 50 horas

Horário: Domingos, das 08:30 às 13:30 horas

Local: Sala de Vídeo 1, Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, Teresina - Piauí

1. Objetivos

- estudo da prática de ensinar línguas (Inglês, Espanhol e PLE) e facilitação de vivências de aspectos relevantes do conhecimento de área que os formadores e participantes avaliarem como renovação no seu trabalho.

- reavivamento da confiança no uso profissional da língua-alvo (L-alvo) para condução do ensino nela própria e de modo crescente.

2. Programa

Módulo Conhecimento e Gestão

Processos da formação e do aprender e ensinar idiomas

Ética profissional

Cultura na aprendizagem de línguas

A gramática no ensino

A comunicação na aquisição

Identidades dos agentes

Avaliar a aprendizagem

Crianças e jovens aprendendo línguas

Projetos de professores no pós-curso

Políticas e história do ensino de línguas

A gestão das materialidades (plano de curso, plano de aula, materiais, avaliações)

Recursos digitais para o ensino de línguas

O processo reflexivo na formação

Módulo Língua

Uma língua para comunicação em sala

Expressar o professor/a professora que se é

Descrever salas de aula

Escrever aos alunos na L-alvo

Dar retorno aos alunos

Comandos e instruções nas salas

Interagir para adquirir

Ensinar a língua na língua

Comunicação eletrônica na pequena comunidade

Falar sobre textos

Discutir planos de curso, planos de aula e atividades em aulas

CRONOGRAMA DO CURSO

ENCONTRO	MÓDULO	TÓPICO
1º	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Os processos de ensinar e de aprender Línguas Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - UnB
	Módulo 2: Língua	Expressar o professor que se é Prof. Esp. Juliana Castelo Branco Paz da Silva - UFPI
2º	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Crianças aprendendo línguas Prof. Dra. Janaina Soares - UnB
	Módulo 2: Língua	Descrever salas de aula Prof. Dra. Vânia Barbosa - UnB
3º	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Atividades com recursos digitais Prof. Esp., Cristiane de Alencar - UnB
	Módulo 2: Língua	Ensinar língua na língua Prof. Dra. Beatriz Gama Rodrigues - UFPI
4º	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Ética na sala de aula e arredores Prof. Dra. Alicia Silvestre - UnB
	Módulo 2: Língua	Comunicar-se em ambientes eletrônicos Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes-UFPI
5º	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Escolha e produção de Materiais Didáticos Prof. Dra. Patrícia Lucas de Oliveira - UFPI
	Módulo 2: Língua	Língua e no Cultura no Ensino de Línguas Prof. Dr. Nelson Viana - UFSCar
6º	Módulo 1: Conhecimento e Gestão	Avaliar o desempenho em línguas Prof. Esp. Juliana Castelo Branco Paz da Silva - UFPI
	Módulo 2: Língua	Ensino de Português como Língua Estrangeira Prof. Dra. Ana Cláudia Oliveira Silva - UFPI
7º	GRUPO FOCAL	

APÊNDICE E – ROTEIRO GRUPO FOCAL

Roteiro Grupo Focal

Função: Mediadora

Objetivos

- Identificar as percepções dos egressos sobre sua formação inicial e competências;
- Relacionar a teoria estuda na universidade com a prática no mercado de trabalho;
- Constatar quais disciplinas os egressos não consideram relevantes para sua formação
- Descobrir quais disciplinas devem ser acrescidas ao currículo conforme as atuais demandas do mercado de trabalho

Temas: Formação Inicial, competências e currículo

Questão-chave 1 – **“Como se deu a formação das competências de professor de língua inglesa ao longo da formação inicial?”**

Questão-chave 2 – **“Como é a relação entre a teoria estudada na Universidade e a prática depois de formados?”**

Questão-chave 3 – **“Quais dificuldades recém-formado encontra ao começar a trabalhar?”**

Questão-chave 4 – **“O que deve ser mudado no currículo de Letras-Inglês para melhor formação inicial de futuros professores de inglês desta instituição?”**

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

1. Fale sobre seu percurso de estudo, desde a pré-escola até hoje e se você está trabalhando atualmente.

2. Como começou seu contato e sua trajetória com a língua inglesa?

3. Desde o começo você já sabia que queria ser professor? A escolha pela licenciatura em inglês foi sua primeira opção?

4. Como você se viu como aluno durante a graduação? Você acha que a sua formação inicial no curso de licenciatura te preparou efetivamente para o exercício da profissão de professor de inglês? Por quê? Me dê exemplos:

5. Ao longo do seu curso de graduação, você teve alguma experiência de ensino paralelo, seja em projetos na própria universidade ou fora? Quais? Acha que foram importantes para sua formação?

6. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você ao ingressar no mercado de trabalho? Por que acha que esses fatos aconteceram?,

7. Com relação ao currículo que você estudou, o que pode ser acrescentado para proporcionar uma formação mais adequada ao que o mercado de trabalho exige?

8. O que você achou da universidade ofertar um curso depois que você se formou e de que forma ele foi útil para suas atividades como professor no mercado de trabalho? R: Pude compartilhar minhas experiências até o momento com outros colegas, e vivenciar técnicas novas compartilhadas por eles.

9. O curso RNA proporcionou oportunidade de aprimorar suas competências?

10. Quais seus planos para o futuro profissional e acadêmico?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA INSTITUIÇÃO



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre o sonho e a realidade: A prática docente inicial de egressos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma Universidade Pública e suas perspectivas na pós-graduação.

Pesquisador: JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70905717.3.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.283.113

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem por objetivo investigar a relação entre a teoria adquirida na formação inicial pelos egressos do currículo mais recente do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, com a prática no contexto de início de carreira visando detectar possíveis lacunas na formação inicial e as dificuldades enfrentadas ao ingressarem no mercado de trabalho. Neste estudo buscamos promover a reflexão sobre o currículo do Curso de Letras-Inglês da UFPI e a formação inicial e continuada dos egressos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Piauí entre os anos de 2014 e 2016. A pesquisa, que terá inspiração qualitativo interpretativista, será desenvolvida através da oferta de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Piauí, no período de agosto a setembro de 2017. Contudo, percebemos a necessidade de ações urgentes no sentido de apontar lacunas no currículo deste curso de graduação que possam estar impactando negativamente na formação inicial dos egressos, já que, podem refletir em dificuldades de inserção no mercado de trabalho. A pesquisa pretende propor mudanças no currículo que permitam melhorar o perfil dos egressos desse curso e estimular a reflexão sobre a prática docente e a formação continuada, bem como, permitir que os egressos tenham oportunidade de se manterem atualizados sobre os

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 2.283.113

aspectos teóricos e práticos que envolvem os fenômenos de aprender e ensinar a língua inglesa e possam aprimorar suas competências como ensinantes e usuários desta língua em diversos contextos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- O propósito maior desta pesquisa é investigar o processo de interação entre os aspectos teóricos e práticos adquiridos durante a graduação através da proposição de um curso de formação continuada denominado "Reflexão na Ação" para os egressos dos anos de 2014 e 2016 do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí.

Objetivos Secundários:

- Analisar as dificuldades enfrentadas pelos egressos do Curso de Letras-Inglês da UFPI no início da carreira, detectando suas possíveis causas; Investigar a prática docente inicial de uma amostra dos egressos;
- Refletir sobre o Currículo do Curso de Letras-Inglês da UFPI para propor uma reelaboração deste, tomando por base as lacunas detectadas na formação inicial dos egressos; Examinar as possíveis (trans)formações ocorridas na formação dos egressos após a realização de um curso de formação continuada que tem como objetivo a reflexão da prática docente;
- Contribuir com subsídios teóricos e práticos para a área de formação de professores, assim como, estimular os egressos a investir no seu crescimento acadêmico após a diplomação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- Os riscos presumidos são mínimos, ou seja: há a possibilidade de possível incômodo ao participante no momento que este disponibilizar seu tempo para conceder a entrevista, no entanto, buscar-se-á como forma de assistência a interrupção imediata do processo da entrevista, caso o entrevistado manifeste-se enfadado pelo tempo excedido da sua participação, além disso se garantirá a confidencialidade dos dados e os mesmos serão arquivados no icloud, com senha privativa para evitar vazamento de informações.

Benefícios:

- Estimular o aprimoramento do currículo do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da UFPI e

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 2.283.113

contribuir para a formação continuada dos egressos deste curso.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto de pesquisa apto a ser desenvolvido.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_951948.pdf	01/09/2017 14:09:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	juliana.odt	01/09/2017 14:07:55	JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA	Aceito
Declaração do Patrocinador	TCLE.docx	01/09/2017 11:57:28	JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	encaminhamentojuli.pdf	07/07/2017 15:50:41	JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA	Aceito
Orçamento	latesjuli.pdf	07/07/2017 15:50:15	JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA	Aceito
Orçamento	TERMOCONFIDENCIALIDADE.pdf	07/07/2017 14:45:38	JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA	Aceito
Orçamento	INSTRUMENTODECOLETAANONIMIZADO.docx	07/07/2017 14:45:01	JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACOESDAPESQUISADORA.pdf	06/07/2017 19:51:28	JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	06/07/2017 18:42:46	JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 2.283.113

Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOINSTITUCIONAL.pdf	06/07/2017 18:38:46	JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTO.pdf	06/07/2017 18:38:25	JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/07/2017 17:51:06	JULIANA CASTELO BRANCO PAZ DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 19 de Setembro de 2017

Assinado por:
Herbert de Sousa Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br