



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS**

SHEILA ROCHA LADEIA

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERCULTURALIDADE:
ASPECTOS INERENTES AO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
MARÇO 2019**

SHEILA ROCHA LADEIA

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERCULTURALIDADE:
ASPECTOS INERENTES AO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

A autorização para a realização deste trabalho de pesquisa foi concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob CAAE 85027518.2.0000.0055.

Orientadora: Prof. Dra. Giêdra Ferreira da Cruz

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

MARÇO 2019

Sheila Rocha Ladeia

**INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E INTERCULTURALIDADE:
ASPECTOS INERENTES AO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Giêdra Ferreira da Cruz
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Professor Dr. Diógenes Cândido de Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Professor Dr. Décio Torres Cruz
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

MARÇO 2019

Dedico este trabalho à memória de meus pais, Milton Ladeia Fogaça e Sônia Maria Rocha Fogaça. Exemplos de vida. Não são poucos os admiradores que deixaram, dentre os quais, sou um dos mais ardorosos.

AGRADECIMENTOS

Por tudo o que Ele tem me proporcionado, minha gratidão eterna a Deus, o qual zeloso tem sido para comigo, capacitando-me a vencer todos os desafios que se apresentaram até aqui.

Pela disponibilidade em acompanhar todo o andamento do trabalho e por sempre iluminar as minhas ideias com valiosos ensinamentos, o meu muito obrigado à minha orientadora prof. Dra. Giêdra Ferreira da Cruz.

Pelos momentos de aprendizagem e pelas fecundas discussões teóricas, sou muito grata aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da UESB.

Pelos agradáveis momentos de convivência, agradeço aos colegas do curso. Sinto-me muitíssimo honrada com tantas amigas verdadeiras consolidadas ao longo dessa jornada. Um agradecimento especial à amiga Rayanna Thyara de Lima Rêgo Ladeia, com quem tive o prazer de trocar ideias, compartilhar os medos, incertezas, mas também vitórias e conquistas.

Pelas contribuições que validaram a pesquisa, o meu agradecimento às professoras- formadoras e os alunos do curso de Letras/Inglês de uma universidade pública do estado da Bahia.

Por ser a grande responsável pela minha incursão no mestrado da UESB, e pela participação imprescindível em todas as etapas dessa trajetória, desde a elaboração do anteprojeto de pesquisa, sou imensamente grata às primas sempre amigas Mariana Rocha Santos Costa e Polyanna Castro Rocha Alves.

Ainda, no ensejo da culminância dessa etapa, agradeço ao meu amado esposo, Jean; aos meus irmãos, Hugo e Geisa, minhas sobrinhas Maria e Isabella e meu cunhado, Melber, por serem fonte de inspiração constante e pelo amor incondicional que sempre me dedicaram. A vocês toda a minha gratidão, amor e carinho.

O professor de LE não deve ser um armário de sabedoria que armazena, mas um transformador reflexivo de conhecimentos digeridos.

(Almeida Filho, 1999)

RESUMO

Esta pesquisa encontra-se ancorada nos estudos da Linguística Aplicada e objetiva compreender como os professores formadores de um curso de Letras/Inglês, de uma universidade pública, do interior da Bahia, atuam e contribuem ativamente para a formação do aluno, futuro professor de língua inglesa, abordando questões concernentes aos aspectos interculturais e de que forma a cultura se configura em sala de aula nesse contexto de mudanças, na perspectiva de inglês como língua franca. O aporte teórico deste estudo encontra-se respaldado em autores da Linguística Aplicada, tais como Rajagopalan (2003), Lima (2009), Paiva (2006), Cruz, (2015), entre outros, uma vez que essa área se preocupa com fatos da língua em uso. Em relação à metodologia, a abordagem é qualitativa de cunho etnográfico e de base interpretativista e, ainda, a pesquisa documental se fez necessária, pois o projeto de um curso de Letras/Inglês foi alvo de análise. Para tal, como instrumentos de geração de dados, foi aplicado um questionário direcionado para (04) quatro professoras-formadoras, um roteiro para a escrita de narrativas designado para os alunos de diferentes semestres e diários de campo utilizados para anotar dados relevantes durante nossa observação em campo. Os resultados indicam que os alunos percebem a importância de estudar inglês em uma perspectiva intercultural, com enfoque em ILF, que as professoras-formadoras se encontram conscientes de seu papel de tornar os futuros professores preparados para as demandas pedagógicas atuais, apesar de encontrarem dificuldades, tais como a diferença do nível linguístico. Além disso, os alunos sinalizaram contentamento ao afirmarem que as experiências em estágios têm facilitado suas práticas pedagógicas, entretanto, eles alegaram que questões didático-pedagógicas têm sido mais enfatizadas do que o ensino da língua alvo, tornando-os bons professores no que tange ao ser docente, entretanto deficientes no uso da língua inglesa.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de língua inglesa; Inglês como Língua Franca; Interculturalidade.

ABSTRACT

This research is based in the studies of Applied Linguistics and aims to understand how teachers who form a course in Letters / English, from a public university, in Bahia - Brazil, act and contribute actively to the formation of the student, a future English teacher, addressing issues related to intercultural aspects and how culture is configured in the classroom in this context of changes, from the perspective of English as a lingua franca. The theoretical contribution of this study is supported by Applied Linguistics authors, such as Rajagopalan (2003), Lima (2009), Paiva (2006), Cruz, (2015), among others, since this area is concerned with facts of the language in use. Regarding the methodology, the approach is qualitative with an ethnographic and interpretative basis, and the documentary research was necessary, as the project of a course of Letters / English was analyzed. To do this, as a data generation instrument, a questionnaire was sent to (04) four teacher-trainers, a script for the writing of narratives assigned to the students of different semesters and field diaries used to annotate relevant data during our observation in the field. The results indicate that the students perceive the importance of studying English in an intercultural perspective, with a focus on ILF, that the teacher-trainers are aware of their role of making future teachers for the current pedagogical demands, even though they encounter difficulties, such as the difference of the linguistic level. In addition, students expressed satisfaction at stating that internship experiences have facilitated their pedagogical practices, however, they have argued that didactic-pedagogical issues have been more emphasized than target language teaching, making them good teachers in teaching, however deficient in the use of the English language.

Keywords: English language teaching / learning; English as a lingua franca; Interculturality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Nomes fictícios dos alunos-professores.....	45
Quadro 2: Nomes fictícios das professoras-formadoras.....	45
Quadro 3: Esclarecimentos acerca da observação das aulas e da aplicação do questionário.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAAE** - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CEP** – Comitê de Ética de Pesquisa
- CES** – Conselho de Ensino Superior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONSEPE** – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
- IES** – Instituições de Ensino Superiores
- ILF** – Inglês como Língua Franca
- LA** – Linguística Aplicada
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LE** – Língua Estrangeira
- LI** – Língua Inglesa
- NEI** – Núcleo de Estudos Interdisciplinares
- PPGCEL** – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem
- PC** – Projeto do Curso
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
Objetivos da pesquisa.....	12
Objetivo Geral.....	12
Objetivos Específicos	12
Organização da dissertação.....	13
CAPÍTULO 1 – OS ATORES DA SALA DE AULA	15
1.1 A Linguística Aplicada e o professor.....	15
1.2 O professor-formador e sua prática pedagógica.....	17
1.3 Aluno, futuro professor.....	22
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	28
2.1 Inglês como Língua Franca.....	28
2.2 Interculturalidade.....	31
2.3 As contribuições das narrativas para um ensino eficaz de língua estrangeira.....	37
CAPÍTULO 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1 Pesquisa documental de cunho etnográfico	41
3.2 Pesquisa bibliográfica e documental.....	43
3.3 Os sujeitos/participantes.....	44
3.4 Instrumentos de geração de dados	46
3.5 Período da geração de dados	46
3.6 Critérios adotados para a escrita das narrativas, das observações em classe, da aplicação dos questionários e análise do Projeto do Curso.....	46
3.6.1 Critérios para a escrita das narrativas	47
3.6.2 Critérios para a observação das aulas e aplicação do questionário.....	47
3.6.3A análise do projeto do curso.....	48
CAPÍTULO 4 – A PESQUISA	50
4.1 Análise das narrativas	50
4.1.1 Inglês como Língua Franca.....	50
4.1.2 Interculturalidade.....	54
4.1.3 Prática Pedagógica.....	57
4.2 Análise das respostas dos questionários	60
4.3 Análise das observações das aulas.....	73

4.4 Análise do Projeto do Curso.....	77
4.5 A triangulação dos dados	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORES-FORMADORES.....	103
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ALUNOS.....	105
APÊNDICE C: ROTEIRO PARA A ESCRITA DAS NARRATIVAS E AS NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES.....	107
APÊNDICE D: NOTAS DE CAMPO.....	118
APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS PROFESSORAS-FORMADORAS E O QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS PROFESSORAS.....	120
APÊNDICE F: PROJETO DO CURSO.....	128

INTRODUÇÃO

A propalação da Língua Inglesa (LI) em escala mundial coloca em discussão a forma como o inglês tem sido abordado em sala de aula. Novas perspectivas de ensino devem ser consideradas, uma vez que o inglês não está mais associado apenas às normas e padrões que o falante nativo¹ desempenha. É importante analisar outras vertentes de ensino-aprendizagem, como El Kadri (2010) afirma:

Conceber o inglês como língua franca e não como língua estrangeira traz implicações educacionais, pois provoca a descentralização do modelo nativo, com repercussões para a escolha de variedades a serem ensinadas, o papel da cultura no ensino das línguas e aspectos de correção linguística. Trata-se, portanto, de redefinição identitária do professor não-nativo assim como de seus alunos (EL KADRI, 2010, p. 13).

Entendemos por língua franca, as funções que a língua inglesa desempenha nos mais variados usos e nos diversos contextos, como várias línguas que “têm sua dimensão funcional nas culturas, tradições e necessidades das comunidades que a servem” (FRIEDERICH; MATSUDA, 2010, p.21). Nessa direção, acreditamos que não há mais lugar para procedimentos pedagógicos que tratem a língua apenas como um conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente do todo social que a envolve, e nem tampouco para modelos homogeneizantes que expõem a cultura como um conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país. De acordo com Mendes (2007), a incorporação da cultura e das relações interculturais é imprescindível ao modelo pedagógico desejável, pois visa promover a agregação de outros mecanismos para a aprendizagem da língua, permitindo ao aprendiz uma reflexão progressiva não somente sobre a língua-cultura-alvo, mas também sobre diversas maneiras de alcançar o objetivo proposto.

Outro fator importante, ao problematizar o ensinar LI nos dias atuais, é valorizar as narrativas² dos estudantes, visto que são eles os maiores interessados no aprimoramento dos seus estudos. Assim, dar voz a esses alunos torna-se uma prática pedagógica, que pode influenciar diretamente no seu aprendizado, auxiliar a metodologia do professor, bem como apoiar pesquisas relacionadas a esse tema, como assegura Cruz (2015) ao mencionar que

a razão principal do uso de narrativas em pesquisa relacionada à aquisição de línguas reside no fato de estas mostrarem como os aprendizes experienciam o

¹ O uso do termo “falante nativo”, neste estudo, está sendo usado de acordo com Seidlhofer (2011), entendendo que é falante nativo de inglês quem o tem como primeira língua, e não nativo quem o tem como outra língua que não a primeira – sem as conotações imperialistas que o termo costuma ser associado.

² O termo “narrativa” será usado como sinônimo para “depoimento” e “história de aprendizagem” ao longo deste estudo

mundo e são afetados por ele. Desse modo, a pesquisa com narrativas é um processo de coleta de informações através de relatos na primeira pessoa que incluem experiências, sentimentos e avaliações, proporcionando uma melhor percepção do pesquisador sobre o fenômeno investigado (CRUZ, 2015, p. 26).

Ao pesquisar as narrativas de discentes como ferramentas propulsoras no processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa, bem como o inglês como língua franca e interculturalidade, este estudo insere-se na Linguística Aplicada (LA), por tratar-se da construção de conceitos comuns a vários ramos, trazendo uma justaposição para solucionar problemas sociais, culturais e históricos relacionados ao uso da linguagem. Assim sendo, a Linguística Aplicada caracteriza-se como uma ciência autônoma inter/multi/pluri/trans/disciplinar, pois essa transdisciplinaridade envolve,

mais do que a justaposição de ramos do saber, envolve a coexistência em um estado de interação dinâmica, o que Portella (1993) chamou de esferas de coabitação. [...]. Novos espaços de conhecimento são gerados, passando-se, assim, da interação das disciplinas à interação das disciplinas e, daí, à interação das metodologias (CELANI, 1998, p. 132- 133).

Nessa perspectiva, o nosso aporte teórico-metodológico encontra-se respaldado por autores, tais como Rajagopalan (2003), Paiva (2007, 2008), Lima (2008, 2009), Cruz (2015). Assim, respaldados por tais teóricos e, percebendo que o estudo sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua franca, valorizando as narrativas de discentes, em uma abordagem intercultural, constitui-se um desafio, em uma sociedade que clama por soluções práticas, isso nos impulsionou a desenvolver o presente estudo junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL - UESB).

O interesse para o desenvolvimento desta pesquisa decorreu do ano de 2016, quando tive³ a experiência de ministrar aulas de língua inglesa, como professora substituta do curso de Letras/Inglês de uma universidade pública no interior da Bahia. É válido relevar que o interesse em averiguar o referido curso deve-se ao fato de ter acompanhado de perto os problemas teóricos e práticos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem de LI. Assim, como pertencia ao quadro de docentes, busco, com este estudo, contribuir para que a qualidade do ensino no Campus investigado se torne cada vez mais eficiente, contribuindo assim para a sociedade, visto que muitos professores sairão da universidade e alcançarão outros em diversos

³ Fizemos o deslocamento da primeira pessoa do plural para a primeira pessoa do singular “eu”, no intuito de enfatizar as implicações que motivaram a construção desta proposta de pesquisa. Ressaltamos que, nas demais seções da pesquisa, utilizaremos o “nós”, por compreendermos a construção das muitas mãos presentes neste trabalho.

lugares e ainda, para a minha formação profissional, já que atuo como professora de inglês desde 2001.

A reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa remete-nos a aspectos da atualidade, pois no mundo contemporâneo as informações são processadas rapidamente e existe uma gama de oportunidades de leituras, mas, na verdade, encontramos um número expressivo de alunos que apresentam dificuldades nas habilidades essenciais, o que impossibilita uma aprendizagem ativa e eficiente.

Assim sendo, essa falta de conhecimento por parte de alguns alunos, mesmo com tanta informação acessível como afirma Geraldelli (2018, p.33), que “a tentativa de apreender muitas informações ao mesmo tempo prejudica a capacidade de fixação mnemônica dessas informações e, conseqüentemente, a consolidação do aprendizado”, e as metodologias dos professores-formadores⁴ que, muitas vezes, buscam inovar, ora utilizando a “variação das técnicas de ensino utilizadas; ora introduzindo inovações nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas” (VEIGA, 2007, p.35), instiga-nos a refletir como tem sido desenvolvido o ensino de Língua Inglesa na Universidade.

Assim, a principal problemática deste estudo se dá a partir dos seguintes questionamentos:

- Os professores-formadores conhecem o Projeto do Curso e as transformações que devem ocorrer no âmbito do ensino de língua/cultura no curso de Letras com licenciatura em inglês?
- De que forma a (inter)cultura é tratada no Projeto do curso?
- Os professores-formadores do curso atuam e contribuem para que as narrativas dos discentes sejam utilizadas como ferramentas no processo ensino-aprendizagem de LI? Em caso afirmativo, de qual maneira? E em resposta negativa, por quê?
- Qual o papel do aluno nesse processo de mudanças, sinalizado pelo Projeto do Curso?
- De que forma a (inter)cultura é tratada em sala de aula?

⁴ Professores formadores se configuram neste estudo como os profissionais que exercem a docência na instituição pesquisada, ou seja, são os professores que ministram aulas no referido Curso de Letras/Inglês.

A partir desses questionamentos, esta pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de compreender depoimentos escritos dos alunos a fim de perceber a realidade e intervir, caso haja, uma distância, entre a teoria e a prática. Para mais, almejamos que tanto professores-formadores quanto os alunos fortaleçam os pilares nos quais o curso se firma, para que, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa seja uma prática que abarque tanto aspectos culturais quanto a diversidade linguística.

Desse modo, esta pesquisa, encontra-se ancorada teórica e metodologicamente nos pressupostos da LA, por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, uma vez que acreditamos que seja necessária a vivência da pesquisadora dentro do ambiente a ser observado, para a geração dos dados, observações e entrevistas foram feitas com os participantes da pesquisa. Também se faz necessário a pesquisa documental para a análise do projeto do curso, no sentido de entender as diretrizes que regem esse curso.

Objetivos da pesquisa

Tendo como contexto de pesquisa um curso de Letras/Inglês de uma universidade pública baiana e, colocando o professor-formador e o aluno, futuro professor, no centro deste trabalho, pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Compreender como os professores-formadores de um curso de Letras/Inglês atuam na sala de aula e de que forma contribuem ativamente para a formação do aluno, futuro professor.

Objetivos Específicos

- Verificar se o Projeto do curso de Letras/Inglês em questão propõe uma direção ao ensino de língua em uma abordagem intercultural e se os professores-formadores se encontram conscientes dos princípios básicos do Projeto do curso.
- Investigar como as narrativas escritas de discentes contribuem como ferramentas no processo ensino/aprendizagem de LI, ao abordarem questões concernentes aos aspectos interculturais do curso como um todo.

- Averiguar se os professores-formadores utilizam na prática docente o uso de narrativas como aparato eficaz para o ensino de LI e suas implicações no que se refere à abordagem intercultural;
- Verificar se/como os professores-formadores oportunizam a reflexão dos alunos em torno do ensino-aprendizagem da língua inglesa;
- Identificar, com o uso de narrativas escritas pelos discentes, se as práticas dos professores-formadores trazem contribuições positivas ou negativas, para os alunos para desenvolverem suas práticas pedagógicas e suas habilidades em língua inglesa.

Organização da dissertação

Quanto à sua organização, esta dissertação encontra-se disposta em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais, referências, apêndices e anexos.

Na introdução encontram-se as considerações sobre a construção da pesquisa, a motivação para a realização do estudo, a justificativa, as questões que conduziram a pesquisa, os objetivos formulados, as considerações sobre os aspectos éticos da pesquisa, além de delinear, resumidamente, o conteúdo dos capítulos que se seguem.

No primeiro capítulo, apresentamos o papel do professor-formador acerca de sua prática pedagógica e, ainda, a função que o aluno-professor, como agente dinâmico, que influencia e é influenciado por diversos aspectos inerentes ao processo de aprender e de ensinar, passando por mudanças identitárias, ao longo de sua jornada acadêmica ao aprender a aprender.

No segundo, englobamos aspectos relevantes no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, considerando a importância de entendermos o inglês hoje, não como uma língua de uma população hegemônica, mas entendê-lo como língua franca e, portanto, acessível a todas as pessoas que têm interesse, respeitando as especificidades de cada povo.

Ao tratarmos de inglês como língua franca (ILF), fez-se notável, portanto, tratarmos o termo interculturalidade, pois tal termo está intrinsecamente ligado à concepção de inglês como língua franca, pois entendemos que ao falarmos de ILF, estamos tratando de (inter)cultura. Além disso, no segundo capítulo, explicitamos sobre a utilização das narrativas como ferramentas propulsoras no Ensino de LI e também sua relevância no processo ensino-aprendizagem. Discutimos, ainda, as implicações pedagógicas do uso dessas narrativas em sala de aula para, em seguida, mostrar as implicações do uso delas na pesquisa em geral, objetivando esclarecer que as histórias de aprendizagem de línguas podem ser utilizadas como ferramentas de ensino e de aprendizagem de línguas.

O terceiro capítulo explica a metodologia utilizada neste estudo. Para tal, apresentamos uma visão panorâmica da pesquisa, fazendo referência aos aspectos metodológicos do estudo, tais como o tipo de investigação, o contexto da pesquisa, os critérios adotados na seleção dos participantes, a descrição do perfil dos sujeitos, os instrumentos de geração de dados e também os procedimentos que orientam a análise e interpretação dos dados.

No quarto capítulo, expomos o foco da nossa investigação, descrevendo os procedimentos de análise dos dados gerados e discutimos esses dados obtidos por meio de cada instrumento. Começamos a discussão pelas narrativas de aprendizagem, seguidas pela análise dos questionários, depois pelos dados obtidos, mediante observação das atividades em classe (registros etnográficos) e, ainda, no quarto capítulo nos ocupamos de analisar as informações obtidas no Projeto do Curso, com a finalidade de entender as normas e diretrizes que regem o curso para compararmos as metodologias dos professores-formadores, com os depoimentos dos discentes e, ainda, com o que foi designado pelo projeto do curso.

Finalizando, procedemos à triangulação, objetivando a conciliação dos resultados da análise por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados.

Nas considerações finais respondemos as perguntas de pesquisa, para fazermos as ponderações sobre os objetivos do estudo, a fim de retomarmos descobertas e, a partir dessas, sinalizarmos caminhos para uma melhor compreensão do contexto pesquisado. Por fim, as seções finais deste trabalho de dissertação trazem, além das referências bibliográficas, apêndices com todas as narrativas escritas, os questionários respondidos, as notas de campo registradas durante as observações das aulas, bem como os anexos com os documentos necessários que comprovam o percurso percorrido durante o nosso trabalho de investigação.

Por fim, as seções finais desta dissertação trazem, além das referências bibliográficas, apêndices com todas as narrativas escritas pelos dez participantes, os questionários respondidos pelas professoras-formadoras, as notas de campo registradas durante as observações das aulas, bem como os anexos com os documentos necessários que comprovam o percurso percorrido durante o meu trabalho de investigação.

CAPÍTULO 1 – A LINGUÍSTICA APLICADA E OS ATORES DA SALA DE AULA

Neste capítulo discutiremos sobre os dois principais atores da sala de aula: o professor-formador e o aluno-professor. Enquanto o primeiro já possui práticas e metodologias definidas, o segundo ainda está em processo de construção do perfil profissional. Para tanto, no primeiro momento discorreremos sobre a Linguística Aplicada e o professor, para entendermos como tal ciência se posiciona frente a essa profissão, em seguida, tratamos do professor-formador e, por fim, do aluno-professor.

1.1 A Linguística Aplicada e o professor

A Linguística Aplicada (LA), de acordo com Andrade (2016), passou a preocupar-se com os estudos relacionados à formação de professores a partir da década de 1970, ocupando-se especificamente da descrição do comportamento docente. No final dos anos 70, os questionamentos advindos dos professores sobre ensino de língua impulsionaram a discussão de um trabalho contextualizado, a fim de refletir acerca das práticas adotadas pelo professor de Língua Inglesa que atua ou atuará (em caso de professor em formação) na sala de aula.

Na década de 90, de acordo com Dutra e Mello (2004), a Linguística Aplicada propõe novas metodologias que valorizam as crenças e experiências dos docentes, o que reflete em uma atenção especial às próprias práticas pedagógicas. Na atualidade, a LA continua abarcando os mesmos princípios norteadores da década de 90, entretanto, de maneira mais problematizadora, pois busca soluções que transformem os professores em profissionais críticos e reflexivos, a exemplo dos estudos realizados por Almeida Filho (2008); Santos, (2004); Lima (2009) e Siqueira (2012).

Conforme Paiva (1997, p.9), o “professor de línguas deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em Linguística Aplicada.”, ou seja, esse domínio do idioma (oral e escrito) envolve o que conhecemos como a “competência linguística comunicativa” e a “sólida formação pedagógica com aprofundamento em Linguística Aplicada”. Nesse ínterim, Almeida Filho (1993, p.37) corrobora com a ideia de Paiva ao definir a formação pedagógica como uma “competência teórica, ou seja, o conhecimento que vamos (re)construindo (...) nos escritos, nos resultados de pesquisa de outros e que o professor já articula, de maneira que aquilo que ele faz

vai ficando mais próximo daquilo que se sabe, que leu e que já sabe articular”, contribuindo para o seu processo formativo.

A competência aplicada difere da competência teórica, pois a primeira é concebida como “(...) aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (sub-competência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade por que ensina, como ensina da maneira como ensina, e por que obtém os resultados que obtém” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.37), diferindo da competência teórica constituída de conhecimentos adquiridos através de leituras relevantes, participação em congressos, cursos de especialização, pós-graduação, etc. Sendo assim, para o autor essas duas competências estão interligadas, pois uma complementa a outra.

Ainda sobre competências do professor, Almeida Filho (1993) chama a atenção para a competência profissional, que permeia as outras competências (Competência Implícita, Competência Linguístico-Comunicativa, Competência Teórica, Competência Aplicada), pois ele acredita que ocorre quando o professor é capaz de operacionalizar as demais competências. Para Basso (2001), a competência profissional envolve:

Educar para o futuro, transformando o presente; de ser não somente o que informa, mas que forma; não o que repassa somente um código, mas que aponta caminhos aos alunos para que transformem através dos novos horizontes de possibilidades abertos pela nova língua (BASSO, 2001, p. 120).

Essa abordagem de Basso (2001) sobre a competência profissional chama-nos a atenção para profissionais que buscam novos caminhos para suas ações práticas e pedagógicas. Essa busca realizada pelo docente permite uma formação sólida, contínua e reflexiva, já que é possível discutir ideias sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto em que estão inseridos, observando os novos paradigmas vivenciados no século vigente.

O professor de língua inglesa precisa ter a competência profissional para ministrar suas aulas de Inglês como Língua Franca (ILF), já que, neste mundo globalizado⁵ em que vivemos, é fundamental o desenvolvimento de habilidades para utilizar a língua ensinada. Para tanto, o professor deve estar apto para aprender a aprender, pois, conforme Mendes (2011),

o perfil do professor de línguas, percebido como o principal responsável por criar um ambiente no qual os estudantes possam interagir de maneiras distintas no idioma estudado, auxiliando-os também a se tornarem autônomos e promotores da sua aprendizagem. Sob esta perspectiva, o professor é percebido como mediador no processo de ensino/aprendizagem, sendo-lhe exigidas habilidades que extrapolem o simples conhecimento do idioma que irá ensinar. (MENDES, 2011, p.32)

⁵ Entendemos por mundo globalizado um processo irreversível; uma rede de relações entre os países.

Nesse sentido, cabe ao professor de inglês desenvolver uma postura crítica nos alunos, a fim de que passem “de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: que façam o uso de uma língua estrangeira como uma forma de agir no mundo para transformá-lo” (BRASIL, 1999, p.40), enfatizando a importância de aprender uma língua estrangeira, não para inferiorizar as demais, e sim para entender a importância de outras culturas.

A diversidade de costumes, crenças e religiões dos nossos alunos requer do professor uma postura reflexiva e dinâmica capaz de acolher todo o grupo, bem como “pode ajudar-nos a nos transformar em seres menos preconceituosos ao fazer com que passemos a perceber e aceitar as diferenças linguísticas, culturais e comportamentais como modos de ser e de conceber o mundo nem melhores nem piores que os nossos”(CRUZ, 2009, p.34-35). Nesse sentido, Crystal (2000) enfatiza que

[...] o conhecimento da língua materna e de outras línguas estrangeiras fortalece a identidade cultural e estimula um clima de respeito mútuo [...] proporciona oportunidades culturais e promove um clima de inteligibilidade internacional. (CRYSTAL, 2000, p.11)

O papel do professor, portanto, permeia em uma série de atitudes a fim de enfatizar pontos concernentes ao cidadão global, desenvolvendo no aluno um senso crítico tal, que fique evidente que o interesse por outras culturas não deve resultar no predomínio daquela cultura em detrimento da cultura nacional, mas

Ao aprendermos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados. Dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira pode contribuir para nos tornarmos pessoas mais tolerantes e mais abertas para o novo, o diferente, para novos aprendizados, assim como pode fornecer novas visões do já conhecido e internalizado em nossa língua e cultura. Nisso se constituiria a verdadeira transformação do indivíduo (CRUZ, 2009, p. 35).

Acreditamos assim, que o professor passa a ser o articulador de muitas vozes, de diversas variedades linguísticas e culturais (KFOURI-KANEOYA, 2008), que devem ensinar a língua em funcionamento e refletindo com os alunos sobre as variações linguísticas e culturais existentes.

1.2 O professor-formador e sua prática pedagógica

A docência é considerada por muitos estudiosos como uma profissão nobre, contudo, é ao mesmo tempo pouco almejada pelas pessoas. Como afirma Codo (1999, p. 294), isso pode

ser justificado “quer através do tratamento precário que o Estado lhe reserva, vide os salários dos professores, quer porque através da crise de emprego e das modificações do trabalho o diploma deixou de ser um salvo-conduto para uma vida melhor”, justificando a baixa procura pela docência.

Percebemos que a docência se define como uma profissão cujo processo caracteriza-se por ser interminável e faz com que professores reconstruam suas representações sobre o que é ser professor a partir de cada situação vivida em sala de aula, isto é, eles são diretamente e indiretamente afetados e influenciados por cada experiência. Desse modo, constituir-se como professor-formador configura uma mistura de conhecimentos adquiridos em uma instituição acadêmica, mas também situações advindas das mais diversas experiências vividas. Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p.202) frisam que o professor se “baseia, para atingir os objetivos pedagógicos, em julgamentos que provêm de tradições, pedagógicas e profissionais, os quais ele mesmo próprio assimilou e interiorizou”. Partindo dessa perspectiva, Pimenta e Ghedin (2002, p. 07) definem

que a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Assim, entendemos que o processo de se tornar professor antecede à entrada na licenciatura, uma vez que os professores são fortemente influenciados por suas memórias em uma miscigenação de outros professores e de atividades experimentadas, sejam de âmbito pessoal, social ou profissional. Cada professor se constrói e reconstrói nessa infinitude de aprendizagens não apenas identitárias, mas também profissionais e sociais.

Depreendemos que a profissão docente sempre foi permeada por diversos saberes, desde os primeiros anos de sua implementação no Brasil, em que as formas de lecionar começaram com a chegada dos padres jesuítas, ensinando suas crenças e costumes aos índios, que eram considerados como um povo de cultura neutra. Essa catequização ocorreu em forma de alfabetizar e de ensiná-los a contar, visto que esse era o principal objetivo dos portugueses. Como assegura Alves (2009), “os indígenas, além de passarem pelo processo de catequização, recebiam ensino elementar: ler, escrever, contar e ensino de humanidades. ”, caracterizando um ensino baseado em um modelo tradicional.

Esse modo de lecionar permaneceu por 200 anos. Entretanto, na segunda metade do século XVIII, em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, acreditando que

eles estavam juntando riquezas para a coroa portuguesa e instaurou uma educação enciclopédica e laica, ou seja, um ensino para e pelo Estado, que tinha como base a disciplina e o autoritarismo, mantendo ainda a submissão aos europeus. Em relação a essa nova metodologia, Nóvoa (1995) ressalta que,

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

Essa situação só foi alterada no século XIX quando o Estado interveio substituindo a tutela da igreja, criando escolas normais, ou seja, lugares específicos, com estruturas e organizações próprias, cujo objetivo era formar docentes conteudistas, na forma de um controle da ação docente: centralizando o ensino e funcionalizando o professorado (NARVAES, 2004), provocando assim uma homogeneização, não no sentido de único, mas instituindo os professores como corpo profissional (NÓVOA, 1999).

Entretanto, houve prejuízos para os professores e ainda há, pois além da identidade profissional dos professores ser moldada pelo Estado, Lawn (2001, p.118) pontua que “as alterações nestas identidades são manobradas pelo Estado através do discurso, traduzindo-se em um método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir as mudanças.” Consoante com Lawn (2001), Loureiro (2001) sinaliza que,

se a intervenção do Estado como instituição tutelar do ensino assegurou, por um lado, aos professores, a libertação da influência das comunidades locais e da igreja, por outro, aprofundou a sua dependência, evitando o desenvolvimento autônomo da profissão (LOUREIRO, 2001, p.44).

Percebemos assim que, além de benefícios de criações de instituições com fim específico para a formação dos professores, que caracterizava um melhoramento na profissão do educador, a intervenção estadual trouxe consequências não bem quistas para a profissionalização docente, como por exemplo, um sistema de ensino voltado para a elite vigente, pois era “baseado principalmente na seleção e na competência, [...] mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno” (NÓVOA, 1995, p. 103). Isto impossibilitou a qualidade do ensino ofertado, fazendo com que o número de professores fosse expressivo, porém muitos não estavam capacitados a lecionar. Conforme nos assegura Nóvoa (1995),

a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de

algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA 1995, p.15-16).

Essa deficiência no ensino é contemplada até os dias de hoje, em que verificamos professores desqualificados, distribuídos nas mais variadas escolas nacionais, ocasionando, portanto, leitores funcionais. Ainda nessa discussão, Vicentini e Lugli (2009) acrescentam que

com esse quadro da situação atual do professorado no Brasil se produz uma imagem dos seus membros que pode ser sintetizada da seguinte forma: um profissional mal preparado e com uma remuneração insuficiente que goza de pouco prestígio na sociedade e cuja legitimidade está sob constante ameaça. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 156).

Infelizmente, essa diminuição do valor social atribuído aos docentes é um fator que muito tem contribuído para a maneira como o professor se “enxerga”, caracterizando-o, muitas vezes, como descrente de uma melhoria em sua prática e, segundo Alves-Mazzotti (2007), essa depreciação se concretiza mormente, nos professores de educação básica das séries iniciais. Contudo, tanto o grupo da educação básica das séries iniciais como das séries finais encontram dificuldades com relação à estrutura da escola, como a falta de tempo para planejamento das aulas, turmas super lotadas, questões essas que contribuem desfavoravelmente para um trabalho mais eficiente, conforme Ludke e Boing (2004) salientam:

Poderíamos também enumerar a entrada e a saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, deixa nossos professores em situação ainda mais frágil; e também sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade categorial dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma categoria comparável a de outros grupos ocupacionais (LUDKE E BOING, 2004, p. 1169).

Entretanto, mesmo com todos os entraves da sua profissão, o professor está inserido em um meio social. Portanto, ele se vê, ou deveria se constituir como alguém que sempre é alvo de mudanças, de construções, de reconstruções, de transformações e metamorfoses, inerentes à sua tarefa de ensinar, ou seja, de mediar no processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso Pimenta e Lima (2008), ressaltam que:

Uma identidade profissional se constrói a partir da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas a reafirmação de práticas consagradas culturalmente é que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque estão prenhes de saberes válidos para as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA; LIMA, 2008, p.67).

Concebemos a partir do que Pimenta e Lima (2008) citam que, embora o professor seja agente de transformação, seja de si mesmo, ou do outro, e que a partir do encontro com outro se constrói e é construído, ou reconstruído. Esse processo é marcado por rupturas e/ou continuidades em uma troca de valores para uma construção versátil e progressiva na identidade do professor-formador, em que sua formação não se constitui um processo estanque, porém dinâmico e contínuo. Para complementar essa concepção, Nóvoa (1992) sustenta que

[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (NÓVOA, 1992 apud VASCONCELOS, 2003, p.16).

Ao refletir sobre a contribuição de Nóvoa, percebemos que a identidade do professor-formador está em constantes transformações e requer aperfeiçoamentos não apenas no âmbito acadêmico, mas também em papéis sociais (influências familiares, relações interpessoais, questões étnicas e culturais) que contribuem para a maneira que cada professor age dentro de sua sala de aula.

Dessa maneira, embora o professor passe por essas mudanças identitárias ou que seja desvalorizado por parte de muitos governantes ou pela população de forma geral como foi evidenciado anteriormente, alguns professores se valorizam, reconhecendo em si mesmos valores positivos do ser docente, conforme salienta Nóvoa (1991 p. 27), ao afirmar que embora haja uma depreciação da atividade docente, “por certos discursos de organizações sindicais e ao mesmo das autoridades estatais”, a docência ainda apresenta facetas atrativas. Sobre isso, Souza Neto (2005) responde a uma indagação que muitas vezes surge na sociedade,

Por que um dia nos tornamos professores? Vamos tentar responder isso voltando ao círculo inicial, para perguntar qual o papel social dessa profissão que é ensinar aos outros aquilo que eles ainda não sabem, ou ainda não sabem que sabem, ou apenas sabem de modo assistemático ou que temos de aprender com eles o que sabem? Ou, dizendo de outro modo, qual o lugar social dessa profissão responsável por educar os outros para serem, saberem e fazerem de maneira universal na diversidade certos procedimentos comuns a toda a humanidade? Ou ainda, para fazer a mesma indagação de outra maneira, qual a importância dessa profissão para a sociedade em que vivo e para aquelas que virão? (SOUZA NETO, 2005, p. 255).

Complementando Souza Neto (2005), Tardif (2004, p.79, apud Marcelo, 2009) afirma que a docência

exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como

professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Portanto, percebemos que a docência tem sido alvo de estudos e pesquisas, seja por questões identitárias, seja pelo seu envolvimento na sociedade, a qual promove um desenvolvimento humano, social e político na sua e na vida de seus alunos. O professor serve de inspiração, não só profissional, mas também pessoal, pois muitas vezes é olhado como exemplo a ser seguido, aquele que está em lugar de destaque e que merece uma apreciação. Siqueira (2008, p. 291) afirma que o professor que se preocupa com os reflexos de suas ações pedagógicas, uma vez que “pavimenta o caminho para que seu aprendiz se aproprie do conhecimento e dele faça uso da melhor maneira que o convier. Se não para transformação ‘social’, com certeza, para transformação ‘pessoal’”.

Para que essa transformação social e/ou pessoal aconteça, o professor-formador precisa de estudos e aperfeiçoamentos contínuos da língua inglesa, como Oliveira (2004) aponta que,

Formar um professor não é só capacitá-lo técnica e cientificamente para o exercício da profissão. É também criar condições para que ele se prepare para os papéis e as ações que irá desempenhar. Para tanto, serão necessárias aprendizagens sobre os diversos campos de conhecimento que possam auxiliá-lo nessa tarefa e do desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva sobre o seu próprio processo de aprender a ensinar e a sua prática educacional. Sobretudo, é necessário o entendimento de que ele estará em constante processo de aprender, seja por meio dos cursos de formação pré e em serviço, do convívio com colegas de profissão, ou da própria prática pedagógica (OLIVEIRA, 2004, p.57).

Assim, a partir de conhecimentos técnicos/científicos ou de conhecimentos adquiridos com o convívio com o outro, compreendemos que o professor-formador se constitui peça fundamental para a continuação de um ensino cada vez mais eficaz. Portanto, diante do exposto, cabe ao professor-formador a árdua, mas compensadora tarefa de formar alunos cada vez mais autênticos e eficientes, que também entendam que seu ofício será um processo interminável.

1.3 Aluno, futuro professor

De acordo com Libâneo (2006), muitos graduandos dos cursos de licenciatura hoje optam por fazer tais graduações por não terem passado em outros vestibulares socialmente mais privilegiados, desse modo, encaram a graduação como algo enfadonho, sem muita perspectiva. Muitas vezes, por discursos que são construídos pela própria sociedade, tais como aquele que afirma que a profissão docente é desvalorizada com baixas remunerações.

De certa forma não há como avançar profissionalmente na carreira docente vivendo nesse contexto de pessimismo e descaso, nessa direção, Libâneo (2006) aponta que,

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono de sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso (LIBÂNEO, 2006, p. 93).

Ao tratarmos da profissão de ser professor precisamos deixar claro, que ao se tornar professor, o indivíduo passa por metamorfoses identitárias, que ao longo de sua jornada se transformam. De acordo com Hall (2005) o sujeito pós-moderno não apresenta uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois ela é continuamente transformada pelos sistemas culturais que nos rodeiam. Assim, entendemos que identidade é algo dinâmico, diferenciado e múltiplo, não cristalizado; complementando esse pensamento, compartilhamos do posicionamento de Beijaard, Meijer e Verloop (2011), que compreendem a identidade não como um atributo fixo de certa pessoa, mas como algo relacional, ou seja, ela se constitui na relação que o indivíduo trava consigo mesmo e na relação que estabelece com o outro. Para Brandão (1990),

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros: outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação (BRANDÃO, 1990, p. 37).

Desse modo, ao pensar em processo de formação docente, refletimos sobre a palavra formação, cujo vocábulo no dicionário *Aurélio de Língua Portuguesa*, deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos, bem como em transformação de identidade.

Cada dia mais estudos relacionados à formação de docentes de LI têm se ampliado de modo significativo, demonstrando que existe uma preocupação com a qualidade da formação desses profissionais, dessa maneira é constante uma revisão das práticas e abordagens de ensino que atenda às exigências da sociedade globalizada em que vivemos. Para Barcelos et al. (2004), tal progresso no número de estudos sobre a formação dos professores de línguas estrangeiras (LE) mostra também um reconhecimento por parte de pesquisadores em educação, principalmente em Linguística Aplicada (LA), pois percebe a necessidade de se entender como o profissional atuará nas salas de aulas.

Entendemos que formação de professores caracteriza por um processo dinâmico e interminável, sobre isso Braga (2016) corrobora, ao afirmar que

A formação do professor deve ser compreendida como um processo dinâmico, contínuo e permanente, tendo como base um conhecimento aprofundado sobre o aprendiz. Para enriquecer e fortalecer a formação, são fundamentais conhecimentos psicopedagógicos que o ajudem a compreender melhor as técnicas e destrezas que lhe permitirão uma boa e correta atuação educativa, conhecimentos metodológicos que possibilitem conduzir satisfatoriamente as aprendizagens dos pequenos e conhecimentos sociais para adequar melhor à realidade educativa ao contexto sócio-cultural (BRAGA, 2016, p.01)

Concordamos com Oliveira (2004) no que tange ao constante processo de aprender, e percebemos que ao concluir o curso de Licenciatura de Letras/Inglês, o aluno está com seu processo de graduação acabado, e, portanto que está oficialmente habilitado para exercer seu ofício. Entretanto, como afirmam Almeida Filho (1997) e Leffa (2001) ao concluírem a graduação o estudante traça o seu perfil profissional, começando com as atividades particulares dentro da sala de aula e transcende esse espaço para as conversas com colegas, seminários, congressos, aperfeiçoando cada vez mais sua profissionalização.

Um aspecto que também devemos levar em consideração, caracteriza-se pelo frenético desenvolvimento tecnológico e as transformações sociais que estão associados na formação dos aprendizes, pois, o perfil do docente neste mundo globalizado requer mudanças. Frente a essa situação, a universidade como instituição “não apenas produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2001, p.29) deve repensar na formação docente para que esta possa capacitar profissionais conscientes das suas novas atribuições sociais e tecnológicas frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao referir sobre o professor de LI, Barcelos et al. (2004) frisam que há diferenças entre o perfil do docente formado nos cursos de Letras/Inglês e aquele que o mercado de trabalho globalizado aguarda. Moraes e Amarante (1989, citado por Barcelos et al, 2004, p.13) salientam que o docente que atende ao mercado de trabalho deve contemplar três competências profissionais: o desempenho linguístico (fluência na língua), o pedagógico (habilidades didático-pedagógicos) e o interpessoal (relacionamento professor/aluno).

Tais competências, mencionadas por Moraes e Amarante (1989), muito contribuem para a formação do professor da contemporaneidade, como reconhece Assis-Peterson e Silva (2010, p. 145),

Houve um tempo, no ensino de inglês em que se tributava tudo ao método. Contudo, na década de noventa, o império do método começou a ruir, e, então,

inúmeros pesquisadores redirecionaram o olhar para o professor e o aluno, para as questões da linguagem, interação, identidade e crenças, aspectos inalienáveis da vida de pessoas de carne e osso na sala de aula real.

Desse modo, o foco da aula passou a ser o aluno e o professor, principais atores no processo na construção de conhecimento. Sob essa perspectiva, o professor configura-se como mediador e o aluno não apenas um telespectador, mas um agente ativo, que transforma e inova seu conhecimento. Dessa maneira, o aluno tem a responsabilidade de não

Centrar a formação apenas no domínio das chamadas competências linguístico-comunicativas. Mas isso não significa que seja desnecessária. Ao contrário, um dos conhecimentos imprescindíveis é justamente o conteúdo que se quer ensinar. O que está em jogo é que o “conteúdo” tem se alterado significativamente, assim como os sentidos que lhes são atribuídos (GIMENEZ, 2011, p.51).

Conforme Gimenez (2011), percebemos que a formação não é algo estanque, construída a partir apenas de um instrumento, mas é algo processual e que utiliza de diversas ferramentas (livros, aulas, conversas etc) que sempre acompanham o aluno que aspira ao título de docente. De acordo com Nóvoa (1997) novas abordagens a respeito da formação de professores devem sair de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele ressalva que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (NÓVOA, 1997, p. 26). A respeito das transformações pessoais Zabalza alega que,

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal. [...] Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos / experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo (ZABALZA; GONZÁLEZ apud GARCÍA, 1999, p. 19).

Percebemos assim que, influências pessoais, de âmbito familiar, corroboram para a formação do futuro professor. Nessa direção, Lortie (1975) sugere que a formação do professor começa muito antes da sua entrada em um curso universitário, mas suas primeiras experiências em ambientes escolares e que perpassa toda a sua vida escolar. Logo a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997). Entretanto, é importante ressaltar que o próprio aluno é maior responsável pela sua formação, pois ele só aprenderá se atribuir significados aos conteúdos explanados. Daher (2018, p.05) salienta que “fica evidenciado que o potencial de aprendizagem

de um aluno constitui-se da soma da capacidade cerebral de processar as informações, com a capacidade de interação com o meio onde se está inserido em um processo intermediado pela ação pedagógica do professor”.

Apesar de entendermos que o aluno constitui-se como principal responsável pela sua aprendizagem, compreendemos, também, que alguns cursos de licenciatura têm sido uma das principais causas de existirem professores não qualificados no/para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente e globalizado. Ainda que tenham se aperfeiçoados, criados novas diretrizes e grades curriculares, a formação de professores ainda é deficiente, pois há uma distância entre o academicismo e a escola real, entre a prática e a teoria, em que aquela se constitui na própria experiência, e a última se concebe como algo abstrato. Um problema, por exemplo, que potencia essa discrepância entre a teoria e a prática caracteriza-se pela distribuição dos componentes curriculares do curso de Letras. Gatti e Nunes (2009) afirmam que

A análise dos dados relativos às grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos “Conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias de análise propostas, 15,4% dizem respeito a “Outros saberes”, 10,5%, são “Conhecimentos específicos para a docência”, 8,5%, a “Fundamentos teóricos” e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, “Pesquisa e TCC” e “Atividades complementares”. Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos” (GATTI; NUNES, 2009, p.132).

Como pode ser percebido, há uma ausência de componentes curriculares teóricos relacionados à formação docente e na área de Educação (Psicologia e Filosofia da Educação, Didática etc). Nessa direção, Paiva (2005) demonstra que a maioria dos cursos de Letras são organizados por disciplinas, de modo tradicional, em que algumas ementas e programas estão baseadas em bibliografia desatualizada e que a teoria não dialoga com a prática, formando assim alunos despreparados para o mercado de trabalho.

Rossi (2004) e Fernandes (2006) ressaltam que um dos grandes problemas na formação de professores de língua inglesa está na insuficiência do desenvolvimento da proficiência linguístico-comunicativo nos cursos de licenciatura. Quadros-Zamboni (2015, p. 20) corrobora com a ideia ao relatar os resultados de uma pesquisa realizada em uma universidade pública paranaense, ao reiterar que:

A supremacia das disciplinas de língua portuguesa e afins na formação do professor de inglês promove a ocupação de espaços que deveriam estar sendo preenchidos pela formação específica em língua inglesa, em termos teóricos e

pedagógicos e essa lacuna formativa é, ao meu ver, extremamente prejudicial à formação do aluno-professor de língua inglesa. Justificá-la por meio do discurso de que compete ao professor o preenchimento dessa lacuna apenas através da formação contínua é fechar os olhos para uma realidade que há anos se arrasta e não se resolve. E isso exige, sem sombra de dúvida, a necessidade de um maior aprofundamento na discussão a respeito das questões voltadas à formação desse professor. (QUADROS-ZAMBONI, 2015, p. 120).

De acordo com Quadros-Zamboni, essa falta de disciplinas relacionadas diretamente a formação específica em língua inglesa tem gerado insegurança e complexo de inferioridade nos professores. Nessa direção, El Kadri (2010) afirma que a causa da uma mudança na formação de professores de língua inglesa, caracteriza-se pelo fato de que o papel do inglês no mundo tem mudado e, conseqüentemente, as formas e metodologias também. Assim sendo, percebemos que o estudante deve, ao concluir sua graduação, ter um conhecimento da língua e sobre a língua e ainda estar atento às questões histórico-sociais, pois certamente encontrará em seu percurso diferentes contextos sociais. Sobre isso Leffa (2001, p. 356) alega a relevância de alertar o aluno-professor que “o conteúdo que ele está recebendo agora através dos livros é um conteúdo de valor temporário, e que muito brevemente, como muitos outros produtos fabricados pelo homem, terá sua validade vencida”. Percebemos, assim, que o aluno deve estar consciente que seu conhecimento não é estanque e de que depende de cada situação experimentada.

Tendo apresentado, neste capítulo, os atores principais da sala de aula, e cientes da relevância dos professores de línguas para que haja um ensino/aprendizagem eficiente, discorreremos sobre a profissão docente no Brasil e seus avanços até o tempo vigente e, ainda, enfatizamos as características de professores-formadores e em formação. Em seguida, partiremos para o próximo capítulo, que visa a oferecer um aporte teórico sobre alguns aspectos que julgamos importantes para um ensino e uma aprendizagem de LI, a saber: o Inglês como língua Franca e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem, a relação dessa língua com a cultura, denominando assim, a interculturalidade e, ainda, o uso de narrativas de discentes como um aparato eficaz tanto para os professores-formadores quanto para os alunos-professores.

CAPÍTULO 2 – ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O mundo pós-moderno é marcado por mudanças econômicas, sociais, políticas e conseqüentemente, linguístico-culturais, a todo instante. Essas mudanças acontecem, principalmente por causa da intensificação do atual processo de globalização e dos avanços tecnológicos que estão cada vez mais acentuados. Nesse contexto de transformação mundial, o inglês tem se tornado cada vez mais ensinado e aprendido por pessoas no mundo, com os mais variados intuitos, sejam de fazer negócios, sejam de viajar, de comunicar, etc

Sabemos que existem muitos aspectos que são relevantes para ensinar e aprender uma língua, como por exemplo, entender a estrutura da língua, compreender textos orais ou escritos, contato frequente com a língua, a importância do *input*. Enfim, aspectos que comprimem as quatro habilidades básicas da língua (ler, ouvir, escrever e falar). Entretanto, neste capítulo, traçaremos três aspectos que acreditamos influenciar diretamente no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa, a saber: o Inglês como Língua Franca (ILF), por entender que a língua não pertence a um povo, mas ela se constitui parte integrante de todos que dela faz uso, a Interculturalidade, por compreender que cultura é língua e língua é cultura, em que os falantes dessa língua são culturalmente diferentes e como tais, precisam de respeito e precisam aprender a respeitar o outro e o uso das narrativas de aprendizagem como ferramenta propulsora no ensino e aprendizagem de línguas, por dar voz os alunos, maiores interessados no processo de aprendizagem.

2.1 Inglês como língua franca

O inglês hoje, falado por mais não nativos do que por nativos propriamente dito, é consequência da globalização, servindo mais para uma comunicação internacional e, por conseguinte, intercultural, diminuindo sua referência de território geográfico e linguístico. Para perceber melhor a natureza da LI no quadro de interações internacionais, Rajagopalan (2011, p. 65) afirma que “essa língua não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica. É esse novo fenômeno linguístico que devemos nos esforçar para ensinar e aprender, porque é dele que os aprendizes de hoje vão precisar no futuro bem próximo”. Assim, percebemos que o inglês assumiu funções diferentes, dando lugar a uma multiplicidade de ingleses, às vezes com especificidades próprias de cada lugar, tornando-o propriedade de todos que o falam, como aponta Leffa (2001),

Uma língua multinacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos, mas aos interesses das pessoas que a falam e que

podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil. Pode ser a língua da Internet, da Globalização ou do capitalismo, mas não é a língua de um determinado país (LEFFA, 2001, p.346).

Ao citar a língua como algo multinacional, Leffa (2001) pontua a aceitação da diversidade dessa língua, ou seja, uma noção de língua desnacionalizada, em que múltiplas nações utilizam a LI para fins comunicativos. A multiplicidade da língua ainda é pouco reconhecida nos meios educacionais, contudo, a visão de domínio da cultura e do modo correto do nativo falar e se expressar, têm sido motivo de indagações e discussões constantes.

Entretanto, a possibilidade de ensinar e aprender inglês nessa pluralidade tem se tornando cada vez mais exigido nos meios acadêmicos, trazendo um conceito intitulado de Inglês como Língua Franca (ILF). Cabe aqui, portanto, conceituarmos língua franca como “uma língua de contato usada entre pessoas que não compartilham uma primeira língua, e é comumente entendida como a segunda língua ou língua subsequente de seus falantes”⁶ (JENKINS, 2007, p. 1). Assim, excluímos os falantes nativos dessa definição, consoante com House (1999, p. 74 *apud* SEIDLHOFER, 2004, p. 211) ao afirmar que “[a]s interações do ILF são definidas como interações entre membros de duas ou mais *linguaculturas* diferentes em inglês, para quem o inglês não é a língua mãe”⁷.

De acordo com House (2012, p. 364) as mais relevantes particularidades do ILF, “[...] são sua enorme flexibilidade funcional, sua variabilidade e expansão pelas diferentes áreas linguísticas, geográficas e culturais [...]”⁸. Percebemos assim, o princípio que subjaz o ILF, é a capacidade de seus usuários interagirem, comunicando entre si, ou seja, “aquele que conserva uma identidade nacional e recorre a estratégias de negociação para garantir a comunicação com o mundo” (ALVES, 2015, p.17).

Efetivamente, podemos dizer que o ILF é uma língua que não depende dos padrões dos falantes nativos, mas um inglês que tem se desenvolvido mundialmente, conforme pontua Widdowson (1994, p. 385), “[...] não é da conta de nenhum falante nativo da Inglaterra, dos Estados Unidos, ou de qualquer outro lugar”⁹, pois os falantes nativos têm seus próprios interesses e propósitos, além de ter seus próprios recursos linguísticos, mas não podemos ignorar o fato dos nativos possuírem suas peculiaridades, entretanto entendermos que o ILF, é

⁶ [...] a contact language used among people who do not share a first language, and is commonly understood to mean a second (or subsequent) language of its speakers.

⁷ ELF interactions are defined as interactions between members of two or more different linguacultures in English, for none of whom English is the mother tongue.

⁸ [...]are its enormous functional flexibility, its variability and spread across many different linguistic, geographical and cultural areas [...]

⁹ “[...] is no business whatever of native speakers in England, the United States, or anywhere else.”

um inglês com uma nova forma global. Para compreendermos melhor a natureza do ILF e o inglês falado pelos nativos, Assis-Peterson e Cox (2007) explicam que

O privilégio do inglês hoje até pode ter sua origem vinculada ao imperialismo americano, mas esse fato torna-se secundário. Mundializado, ele se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas [...]. (ASSIS-PETERSON E COX , 2007, p.8)

Sob essa ótica, é relevante perceber que embora a ILF se apresente de forma heterogênea, os falantes conseguem se comunicar eficientemente, pois são amparados por estratégias sociolinguísticas, pragmáticas e discursivas de negociação (CANAGARAJAH, 2006). Mesmo que haja algum desentendimento, os falantes procuram sinônimos, esforçam-se para entenderem e se fazerem entendidos, ou seja, uma via de mão dupla, que envolve esforços e ajustes de ambos os lados. Schmitz (2012, p. 264) confessa que “[...] o fato de que quando os participantes não conseguem se entender, eles [...] tentam negociar o significado de outra maneira. Além disso, parece que os diferentes interlocutores não corrigem uns aos outros e nem monitoram o uso um do outro”¹⁰ tem lhe chamado atenção com relação à comunicação em ILF entre não nativos.

Em consonância a Schmitz (2012), Seidlhofer (2011) afirma que

[...] focalizando as características de valor funcional máximo e descartando aquelas que são supérfluas às suas necessidades comunicativas [...] ao fazerem isso, eles se concentram apenas no que a língua tem de essencial para torná-la mais eficiente para seus propósitos, e também projetam suas identidades de falantes não nativos (SEIDLHOFER, 2011, p. 156).

Podemos perceber desse modo, que o ILF é um recurso dinâmico, poderoso e multifacetado, cujo principal objetivo é comunicar, e, ainda, segundo Seidlhofer (2011)

“[...] ao se apropriarem da língua, os falantes não nativos não somente a adotam, mas adaptam-na para corresponder aos seus propósitos comunicativos: o inglês que eles utilizam não é o mesmo inglês dos falantes nativos” (SEIDLHOFER, 2011, p. 64).

Nesse sentido, o ILF sofre adaptações e alterações para atender às múltiplas necessidades dos seus falantes, pois se trata de uma língua de todos e que é substancialmente moldada pelos inúmeros falantes multilíngues espalhados pelos quatro cantos do planeta (SCHMITZ, 2012). A partir dessa compreensão, para satisfazer as possibilidades comunicativas

¹⁰ [...] is the fact that when the participants fail to understand one another, they [...] attempt to negotiate meaning in a different way. In addition, it would appear that the different interlocutors do not correct one another or monitor the usage of one another.

práticas, o ILF entra em ação “[...] como um novo tipo emergente de variedade, criado e usado por um novo tipo emergente de comunidade [...]”¹¹ (HÜLMBAUER *et al.*, 2008, p. 29).

Dessa forma, os participantes do ILF são de diversas naturalidades, conseqüentemente de diferentes culturas. Logo a relação língua/cultura se torna algo complexo de diferir, pois a cultura de cada povo deve ser igualmente conservada e respeitada, sendo assim, há uma necessidade de compreensão dos contatos entre as línguas e os enredos socioculturais em que elas são aprendidas e utilizadas que levem em conta a fluidez, diversidade e adaptação (BAKER, 2009). De acordo com Assis-Peterson e Cox (2013, p. 157), “[n]esses fluxos transculturais, a mistura é a norma. Línguas, culturas e identidades se misturam”.

Como pode ser percebido até aqui, o inglês hoje representa essa multiplicidade de culturas, e o ensino de língua inglesa busca integrar uma abordagem intercultural que promove o desenvolvimento do respeito à cultura do outro e, concomitantemente, a sua própria, (MENDES, 2007), fazendo com que os aprendizes da língua se tornam sensíveis ao fato de que cada pessoa, mesmo que de diferente cultura, utilize sua especificidade e que compreenda que todos fazem parte da mesma comunidade global.

Na seqüência, daremos atenção à relação do ILF e cultura, uma vez que o foco da nossa pesquisa designa-se também em discutir como as abordagens interculturais têm sido tratadas pelos professores-formadores de uma universidade pública baiana e como ela tem sido apreendida pelos alunos-professores.

2.2 Interculturalidade

No processo de ensino e de aprendizagem de uma segunda língua¹², conseqüentemente nos apropriamos também de uma nova cultura, redefinindo assim a nossa própria e na cultura de quem interagimos, com isso não queremos dizer que adquirimos uma nova identidade cultural, mas que alteramos a existente. A esse respeito Cruz (2009) afirma que

aprender uma língua estrangeira implica mudança mediante transformação: primeiro, mudança de atitude para aceitar a língua e a cultura alvo do jeito que elas são e não do jeito que nós gostaríamos que elas fossem, ou seja, iguais às nossas; segundo, essa aceitação implica uma nova abertura para novas formas de dizer e perceber o mundo, formas essas que se expressam linguisticamente, através das peculiaridades gramaticais e lexicais, e culturalmente através dos modos de comportamentos, hábitos, costumes, ritos, adequações sociais etc. (CRUZ, 2009, p. 34).

¹¹ [...] as a new emergent kind of variety created and used by a new emergent kind of community [...]

¹² Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização.

Nessa direção, Rajagopalan (2003, p. 69) explicita mais detalhadamente sobre essas alterações ao mencionar que: “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade”. Essa redefinição configura-se um fator importante a ser observado, e que tem contribuído para a questão das identidades nacionais como resultado da globalização, a qual tem provocado e ocasionado o “crescimento da homogeneização cultural”, pois parte-se do princípio de que ela torna o “mundo menor e as distâncias mais curtas” (HALL, 2006, p. 69), isto é, as pessoas estão cada vez mais conectadas umas às outras.

Em conformidade com Rajagopalan (2003) e Hall (2006), Brown (1980, p. 128), ao conceituar cultura, esclarece o valor da língua para a exteriorização cultural de um povo: “cultura é algo que está profundamente enraizado em cada fibra de uma pessoa, [...] língua – o meio de comunicação usado pelos membros de certa cultura – é a sua expressão mais visível e disponível”. Como podemos observar, língua e cultura são termos primordialmente inseparáveis, assim, já não usamos os termos ‘língua e cultura’, mas o termo ‘línguacultura’ (FANTINI, 2001).

Nessa perspectiva, Lima (2012, p. 81) afirma que “a língua é a camada externa de uma cultura e se constitui como um instrumento de dinamismo e intercâmbio cultural”. Ao explicar sobre a relação língua/cultura, Weaver (1998, *apud* DUARTE *et al.*, 2011) faz uma comparação em que o conhecimento cultural é um *iceberg*, para o autor a maior parte de nosso conhecimento culturalmente modelado está na parte que não vemos e onde é aplicado às nossas interações de uma maneira inconsciente, é onde também concentram-se o aprendizado implícito e o conhecimento subjetivo, além de guardar as crenças, os valores, os padrões do pensamento e os mitos, por isso as mudanças ocorrem mais dificilmente. Na parte visível do *iceberg* estão presentes o aprendizado explícito, a consciência e o conhecimento objetivo, ocorrendo assim, mudanças. Nesse processo de modelagem do conhecimento cultural, a linguagem exerce um papel fundamental, visto que é produtora da realidade e interfere tanto na parte visível do *iceberg* quanto na parte invisível.

França e Santos (2008) corrobora com a ideia de língua/cultura, ao afirmar que

considerar a cultura como uma “quinta” habilidade no ensino de LE pressupõe separar a língua das quatro principais habilidades, ou seja, significa ensinar cultura de forma separada, negando a relação da interdependência que existe entre língua e cultura em cada uma de suas formas e demonstrações, o que acreditamos que deva ser evitado (FRANÇA; SANTOS, 2008, p. 84).

Assim, percebemos que ensinar e aprender língua é a mesma coisa que ensinar e aprender cultura, e não apenas ensinar e aprender itens relacionados com comida, festas, folclore da vida diária e estatísticas, Siqueira (2012) tem nos lembrado que muitas vezes o ensino de “cultura” tem tido esse efeito nas maiorias das aulas de LI.

Em outro conceito de cultura, Brown (1980, p. 128) destaca que a manifestação cultural se apresenta por meio de um processo de socialização: “A cultura é o contexto no qual nós existimos, pensamos e nos relacionamos com os outros. [...] é o ‘aderente’ que une um grupo”. Portanto, ao se comunicar um indivíduo deixa marcas registradas de sua cultura, expondo seu contexto social.

A partir do entendimento da indissociação desses dois elementos, a saber: língua e cultura, despontou o conceito de interculturalidade, ou seja, o encontro de duas culturas ou duas línguas para além das fronteiras políticas sobre os Estados-nação. Como salienta Kramsch (1998):

O termo intercultural pode também referir-se à comunicação entre pessoas de diferentes culturas étnicas, sociais e de gênero dentro dos limites de uma mesma língua nacional. Ambos os termos são usados para caracterizar comunicação, a dizer, entre sino-americanos e afro-americanos, entre classe trabalhadora e as pessoas de classe superior, entre *gays* e heterossexuais, entre homens e mulheres, a comunicação intercultural refere-se ao diálogo entre as culturas minoritárias e a dominante, e está associada questão de bilinguismo e biculturalismo (KRAMSCH, 1998, p. 82).

O conceito trazido pela autora expande o termo interculturalidade ao mostrar que não são apenas duas culturas que se mesclam ou que se misturam, mas que remete a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas ou grupos sociais se discernem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização, que traz possibilidades de convivência entre as diversas culturas, visando a transformações delas.

Dessa maneira, Bennett (2011) explica três particularidades da identidade cultural. A primeira é aquela em que a pessoa possui tanto uma identidade cultural quanto uma identidade individual. A segunda constitui-se a partir de uma análise social: nossa identidade cultural é formada pelo contato com outras pessoas, e parte de nossa visão de mundo está ligada às nossas crenças e aos valores que nos foram impostos a partir de nossa vivência em uma sociedade. Em terceiro, ele defende que é preciso pensar na identidade cultural das duas formas: estar consciente da existência de uma identidade nacional, mas também saber que existem claras divisões regionais e identidades locais associadas às regiões em que as pessoas vivem.

Assim, o autor nos adverte que as identidades regionais e a nacional não se sobrepõem nem se anulam, porém contribuem para construir sua visão de mundo e definir seus padrões comportamentais. E, conscientes da interação entre diferentes identidades culturais, percebemos a importância dos estudos interculturais, por entender que

Interculturalidade é sempre conhecimento e reconhecimento do outro para aprofundar o auto-conhecimento, sentir e repensar para entender melhor, ou até encontrar, a sua própria identidade. A interculturalidade não pode, de forma alguma estabelecer uma comunicação de mão única do país de língua materna para o país da cultura alheia/estranha – ele é muito mais um processo de mão dupla (HEXELSCHNEIDER, 1988 *apud* JANZEN, 1998, p.12).

Kramersch (1998, p.81) adiciona que o termo interculturalidade se refere à “comunicação entre pessoas de diferentes culturas étnicas, sociais e de gênero dentro dos limites de uma mesma língua nacional”. Entretanto, há de considerar que é difícil entender o que desconhece, seja pela não aceitação ou pela adaptação da cultura do outro. A esta dificuldade, Bennett (2011) costuma chamar de “terceira cultura”,

nem a minha cultura e visão de mundo e nem a sua. Isso, esse espaço, está sendo chamado de “terceira cultura”. Mas não se deve esquecer que isso é apenas um conceito dinâmico, portanto não existe, por exemplo, um país com uma terceira cultura; é algo gerado pela tentativa de adaptação entre pessoas (BENNETT, 2011, p. 1).

Dessa maneira, depreendemos que o indivíduo ao se defrontar com situações em que lhe são impostas a essa troca de conhecimentos culturais, deve assimilar sua cultura com a cultura do outro, para que haja igualdade e respeito entre os participantes no momento de interação, pois, ao interagir o sujeito deixa suas convicções, suas experiências e suas suposições implícitas ou explícitas no discurso, seja ele oral ou escrito, deixando marcas de sua sociedade e resgatando da outra para si mesmo.

Partindo dessa premissa, Risager (2000, p.14) afirma que “uma pessoa interculturalmente competente é simplesmente alguém capaz de viver como um cidadão do mundo nesse mundo multicultural, globalizado”. E Byram (2000, p.9) compreende que essa pessoa deve desenvolver uma competência intercultural que envolve cinco elementos:

- *Atitudes*: curiosidade e abertura, prontidão para rever descrenças sobre outras culturas e crenças sobre a sua própria;
- *Conhecimento*: sobre grupos sociais e seus produtos e práticas, tanto do país de origem quanto do interlocutor, e sobre os processos gerais de interação individual e social;

- *Habilidades de interpretação e de estabelecer relações*: habilidade para interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo a documentos da própria;
- *Habilidades de descoberta e interação*: habilidade para adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura e práticas culturais, e para usar conhecimento, atitudes e outras habilidades ante as restrições impetradas pela interação e comunicação em tempo real;
- *Consciência cultural crítica/educação política*: uma habilidade para avaliar criticamente com base em critérios específicos perspectivas, práticas e produtos tanto da cultura de origem quanto de outras culturas e países.

Nessa perspectiva, incluímos o ensino e a aprendizagem de inglês em uma ótica intercultural, pois, de acordo com Lima (2008, p. 3), “é necessário que os aprendizes desenvolvam a competência comunicativa intercultural, a fim de que possam lidar com essa comunidade global e descobrir maneiras de ver o mundo ao seu redor sob uma perspectiva intercultural”. Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira (2012) ressalva a importância de que o professor deve ensinar “para”, “sobre” e “com” a cultura, ou seja, a metodologia da aula não deve ser diferenciada ao abordar a interculturalidade, mas deve ser algo natural e não como uma habilidade a mais a ser ensinada,

Diante do exposto, percebemos que a interculturalidade se concebe a partir da interação entre as comunidades étnicas, os grupos sociais que se reconhecem em suas diferenças e buscam mútua valorização. Rajagopalan (2009) sinala a importância do professor conhecer diversos aspectos culturais, para então lecionar, ao registrar que

cabe ao professor do *World English* expor seus alunos a um grande número de variedades de ritmos e sotaques, pouco se importando se eles são “nativos” ou não. Outro cuidado que o professor deve ter, desde o princípio, é o de desvincular a língua da cultura desse ou daquele país, posto que o *World English* é eminentemente transnacional e reflete diversas culturas ao redor do mundo – ou melhor, um *potpourri* de diferentes culturas (RAJAGOPALAN, 2009, p. 46).

Entretanto, ensinar inglês, em uma abordagem intercultural, não se caracteriza apenas em transmitir informações sobre um país, entretanto ainda encontramos em livros didáticos uma cultura de países prestigiados, como por exemplo, os Estados Unidos e a Inglaterra. Porém Rajagopalan (2009, p. 45) suscita que a variante a ser prestigiada é

Nenhuma ou, o que dá na mesma: “Todas”. Explico. Como professores de inglês, é nosso dever preparar nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos e sobre o qual temos apenas

uma ideia ainda muito vaga. Para atuar nesse admirável novo mundo, os nossos alunos têm de aprender a lidar com *todas* as formas de falar inglês.

Ou seja, “aprender inglês deve empoderar os aprendizes, e não torná-los submissos a determinada forma de imperialismo linguístico. É por isso que não podemos deixar de considerar o valor educativo de uma língua” (JORGE, 2009, p. 164). Nessa mesma perspectiva, Cox e Assis-Peterson (2001, p. 20-21), considera que

quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros.

Por outro lado, temos a tendência de super enaltecer a cultura do outro, em detrimento da nossa. Por isso, cabe ao professor de LI, saber lidar com esse jogo ideológico, e não se acomodar com suas aulas já “pré-estabelecidas” pelo plano de aula ditado pelo livro didático, mas buscar a consciência de um educador intercultural. Sobre essa diferença entre o professor crítico e o alienado, Tosta (2004) enfatiza que:

A falta de compreensão crítica do professor pode gerar consequências negativas. Tomemos o caso dos professores de inglês como língua estrangeira no Brasil. Em muitas aulas em cursos de inglês e até em programas de letras em universidades, a cultura estrangeira é apenas apresentada e não discutida seriamente. Além disso, com a intenção de motivar o aluno, às vezes o professor acaba super-valorizando-a; em muitos casos, até em detrimento da cultura local (TOSTA, 2004, p.112).

Tais consequências citadas pelo autor podem trazer problemas sérios na aprendizagem da língua por parte de alguns alunos, que se sentem constrangidos em socializar ou até mesmo em defender seus ideais, por motivos outros, podendo até gerar uma aculturação às avessas, conforme Siqueira (2005, p.06) reitera:

Por isso, o que se debate e se dissemina hoje em dia é que o professor de inglês, de forma deliberada ou não, tende a imobilizar o pensamento cultural crítico do aluno, e ao simplesmente seguir o livro didático cegamente ou se deixar levar pelo sentimento de idolatria da(s) cultura(s) alvo, ignorando o jogo ideológico do qual ao mesmo tempo participa como jogador e árbitro, abstém-se do salutar exercício de patrocinar o confronto sadio entre culturas, deixando seu aprendiz totalmente inerte, igualmente alienado e à mercê dessa eterna e renitente condição de inferioridade impregnada na alma dos povos oriundos de ex-colônias, como o Brasil. Isto é, atribui-se ao professor a atitude de reforçar o discurso de que existem culturas superiores, mais nobres, assim como a responsabilidade de não proporcionar ao seu aluno a oportunidade de este enxergar que culturas não são melhores ou piores que outras, mas diferentes. Se geral ou localizada, pouco importa; é preciso lutar para mudar tal atitude.

Desse modo, entendemos a necessidade de adotar uma abordagem intercultural no ensino/aprendizagem de LI. Não apenas como um meio para enriquecer a metodologia do professor, mas como um instrumento de construção de identidade cultural por entender que

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (BRASIL, 1999, p. 19)

Santos (2004) corrobora com o que foi explicado pelos PCN, ao asseverar que

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (SANTOS, 2004, P.154)

Desse modo, a interculturalidade é totalmente intrínseca ao processo de ensino e de aprendizagem de LI, que não deixa de lado a estrutura da língua nem os conteúdos gramaticais, mas que se ajusta a um aprendizado contextualizado, que aprende a respeitar a diversidade. Pois, compreendemos que língua/cultura são indissociáveis. Considerando que cultura é expressa por meio de linguagem, e que a linguagem não está separada do sujeito, cultura e língua não podem, portanto, ser fragmentadas (BOLOGNINI, 1998). Compreendemos, portanto, que a cultura é representada por meio da linguagem.

2.3 As contribuições das narrativas para um ensino eficaz de língua estrangeira

O papel das narrativas como elemento para o ensino e aprendizagem de LI configura-se como um recurso para relatar fatos cotidianos, ou seja, um artifício em que o indivíduo encontra um lugar no mundo, reconhecendo-se como autor-personagem, capaz de intervir e de dar voz seus pensamentos. “Assim sendo, ao se levar em conta as narrativas de aprendizagem, o estudante torna-se o ponto de partida para se tentar entender o complexo processo de ensinar e de aprender línguas” (CRUZ, 2015), ou seja, ao narrar o aluno reflete sobre seu processo de aprendizagem.

Contar histórias é uma ação social, que mostra a especificidades da língua em uso, que contextualiza seu ensino e sua aprendizagem de modo espontâneo, constituindo seu próprio mundo e o mundo propriamente dito, transformando e interagindo com ele, semelhantemente o uso da linguagem.

Leite (2005, p.6) afirma que é possível notar um rastro de narrativas desde a época de Platão e Aristóteles, pois de acordo com a autora “são eles que iniciam, na tradição do Ocidente, uma discussão que não vai mais se acabar, sobre qual a relação entre o modo de narrar, a representação da realidade e os efeitos exercidos sobre os ouvintes e leitores”. Com efeito, a noção aristotélica da mimese, consiste em que o drama imita a vida, representando-a a partir de relatos de eventos, constituindo assim uma narrativa.

A autora ainda faz menção a Platão ao afirmar que “o mundo sensível a que estamos acorrentados, enquanto seres mortais e corporais, já é uma imitação do Mundo das ideias, de onde descendemos ou literalmente, caímos” (LEITE, 2005. p.7). Assim, a narrativa, pode ser vista “como forma de organizar a experiência do ser humano, que tem o poder de influenciar sua imaginação”, conforme afirma Bruner (1978, p. 46), pois, além de organizar suas experiências já vividas, o narrador expõe seus pensamentos e desejos.

Percebemos que o conceito de narrativas tem sido concebido de muitas maneiras desde muito tempo, neste estudo, portanto, consideramos a partir do processo de aprender e de ensinar uma língua estrangeira, levando em consideração que as narrativas podem ser usadas como instrumentos educativos, constituindo artefatos culturais que podem atuar nos processos de aprendizagem e também na organização do pensamento e da realidade (ROLDÃO, 1995), entendendo que

Seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.02).

Ainda sobre o conceito de narrativa, Bruner (2001, p.46) a define como “uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. Na compreensão do autor é com o uso das narrativas que o homem organiza suas experiências, sua forma de agir e de pensar. Nesse sentido, Cruz (2015) enfatiza a relação entre narrativa e experiência apresentada por Bruner (2001) como o

meio pelo qual o indivíduo atribui sentidos a suas experiências e, simultaneamente, as constrói, na perspectiva de que, ao escrever o seu texto, o sujeito dá sentido às experiências prévias vividas dentro e fora da sala de aula de línguas, com reflexos em ações futuras, possibilitando, a partir das experiências relatadas, o mapeamento e culturas de aprendizagem que emergem desses textos (CRUZ, 2015, p.61).

Corroboramos com o pensamento de CRUZ (2015), uma vez que ao escrever uma narrativa, o autor fala de si mesmo, das suas próprias experiências de vida, pois são cheias de histórias carregadas de culturas. Nessa direção, Bruner (2004) ressalva que

dado a sua natureza construtiva e sua dependência no que se refere a convenções culturais e uso da linguagem, narrativas de vida obviamente refletem as teorias prevalentes sobre “possíveis vidas” que são parte de nossa cultura” (BRUNER, 2004, p.694).

Para Mota (2010, p. 199) “a prática da escrita autobiográfica e a partilha dessas escritas em sala de aula esclarecem os caminhos formativos que estimulam a autoformação, assim como contribuem para instalar um ambiente mais humanizado e colaborativo”, valorizando assim a voz do aluno. Compartilhando da ideia de reconhecer a voz do aluno com a finalidade de melhorar as metodologias dos professores para o ensino e conseqüentemente uma aprendizagem mais eficaz, Paiva (2005, p. 143) enfatiza que se os professores

assim o fizerem, poderão propiciar experiências mais significativas e prover as condições necessárias para que os aprendizes tornem-se cada vez mais autônomos e capazes de aproveitar as oportunidades de aprendizagem ao seu redor, fazendo assim emergir novos padrões internos de organizações no seu sistema de aprendizagem (PAIVA, 2005, p. 143).

Assim, o professor consciente de seu papel, pode beneficiar das escritas de seus alunos para conhecê-los melhor e Barcelos (2006) sugere que esse professor pode, ainda, propor a leitura dessas narrativas por outros colegas da classe, com o intuito de trocar ideias e refletir sobre as experiências dos outros. Desse modo, além de serem importantes para o professor utilizar as narrativas como aparato eficaz em suas aulas, os alunos também são beneficiados ao escreverem suas próprias histórias de vida. Para Deacon et al. (2006), ao utilizarem as histórias dos alunos como textos integrantes do currículo em sala de aula os estudantes percebem que suas histórias são o conteúdo da aula e que sua trajetória de vida é considerada, desse modo, a relação ensino/aprendizagem torna-se mais igualitária para todos, uma vez que essas histórias:

1. Ajudam o professor a focar mais amplamente nas diferenças individuais dos alunos e, conseqüentemente, ele passa a diversificar as suas aulas de maneira que atinja a todos;
2. Servem para ajudar o professor a prestar mais atenção nas características afetivas do aluno, pois o aprendiz mostra muito dos seus sentimentos, como, por exemplo, excitação, medo, frustrações, entre outros, nos seus textos;
3. Aumentam a motivação dos alunos por terem a oportunidade de expressar seus sentimentos por intermédio de um texto que será lido e analisado por eles próprios, por professores e colegas;
4. Funcionam como uma forma de catarse, ao levar os alunos a falarem sobre suas próprias experiências (CRUZ, 2015, p.319).

Diante do exposto, observamos que o uso de narrativas para melhoria no processo de ensino e de aprendizagem é eficaz, pois não exclui, mas oportuniza a todos a serem ouvidos e promove o respeito entre as diversidades do ambiente da sala de aula. Nesse sentido, Lima (2010) assegura que

As narrativas proporcionam condições para que se possa compreender o fenômeno da aprendizagem de idiomas, nos mais variados contextos, e, o que é mais importante, oferecem oportunidades para que ambos, professor e aluno, possam, juntos, encontrar alternativas que venham ajudar a construir uma metodologia de ensino que seja eficiente, atenda às reais necessidades do aprendiz e surta os efeitos necessários (LIMA, 2010, p. 116).

Nessa perspectiva, entendemos que as narrativas dão vozes os alunos, constituindo um instrumento “revelador da subjetividade do participante por mostrar as experiências de aprendizagem da língua em estudo” (CRUZ, 2015, p 322), e cabe ao professor, portanto, aproveitar a oportunidade de (re)conhecer seu aluno, a partir das narrativas escritas. Nessa direção, Conceição (2006, p. 189) pontua que as experiências de aprendizagem deveriam ser consideradas com mais atenção nas pesquisas de aprendizagem de línguas. A autora acredita que “muitas das ações e mesmo dificuldades dos alunos poderiam ser explicadas a partir de uma compreensão mais profunda dessas experiências e da maneira como elas podem influenciar na aprendizagem”.

Em suma, neste capítulo, discutimos sobre três aspectos que influenciam diretamente no ensino e na aprendizagem de língua nos dias atuais, a importância de entender o Inglês como uma Língua Franca, capaz de adequar as mais variadas situações; a interculturalidade como forma de entender a cultura do outro; e a escrita de narrativas de aprendizagem de línguas como fonte eficiente para ensinar e aprender línguas.

Tendo apresentado esse aporte teórico que sustentou discussões substanciais da nossa pesquisa, no capítulo subsequente, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, explicitando sua natureza, o lugar, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para a geração dos dados.

CAPÍTULO 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Esta parte da pesquisa está organizada em seções, nas quais são detalhados os pressupostos metodológicos que fundamentam sua natureza, o método de pesquisa escolhido de acordo com os objetivos propostos, os participantes, os instrumentos e critérios usados para a geração dos dados, bem como os procedimentos que orientaram a análise e interpretação dos dados daí advindos.

Visando à credibilidade e à validade acadêmico-científica desta pesquisa, no primeiro contato com os participantes, solicitamos suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE utilizado com os professores-formadores está no APÊNDICE A e o dos alunos no APÊNDICE B. Ressaltamos que, nesses termos, os participantes declararam conhecimento sobre a natureza da pesquisa, bem como das condições de sua participação, ou seja, que eles poderiam, por exemplo, recusar a participação no estudo sem que isso lhes trouxesse qualquer consequência negativa. Além disso, foi esclarecido que as informações obtidas mediante suas participações não permitiriam a identificação; a divulgação das informações em questão se daria no âmbito acadêmico; dentre outras informações, que visavam ao conforto dos participantes em relação ao que lhes estava sendo proposto. Assim, tendo compreendido tudo o que lhes fora informado sobre a sua atuação no estudo e, estando conscientes dos seus direitos e das suas responsabilidades, os participantes concederam a autorização por meio da assinatura nos referidos TCLE.

Ressaltamos ainda que o trabalho em campo (etnográfico), com o objetivo de tentar compreender o comportamento e as relações entre grupos de pessoas dentro de um contexto social específico (TELLES, 2002) só aconteceu após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A partir do dia 06 (seis) de agosto de 2018 começamos a pesquisa etnográfica, descrita a seguir:

3.1 Pesquisa de cunho Etnográfico

Considerando a natureza complexa deste estudo, a metodologia utilizada encontra-se respaldada por abordagens de natureza qualitativo-interpretativista, que se caracterizam por levar em consideração as visões dos participantes do fenômeno investigado (MOITA LOPES, 1996), ou seja, baseia-se fundamentalmente na descrição subjetiva dos dados. As bases teórico-metodológicas que norteiam a pesquisa qualitativa estão apoiadas no paradigma

interpretativista; isso “[...] significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). A pesquisa qualitativa procura interpretar, holisticamente, os significados culturais, como assegura Rees (2018), buscando soluções para questões relacionadas à maneira como a experiência social é formada.

De acordo com Telles (2002, p. 102), contemporaneamente,

[...] a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequentes na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

Depreendemos a partir do comentário de Telles (2002), que ao tratar de pesquisa no âmbito educacional, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico se configura mais viável, entendendo a subjetividade da pesquisa com ser humano, sendo o próprio pesquisador integrante no contexto investigado, no entanto, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que

[...] a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008, p.58)

Entretanto, por estar ancorada nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, a pesquisa de natureza etnográfica se enquadra neste estudo por tentar compreender os vários comportamentos e relações entre grupos de pessoas dentro de um contexto social específico (TELLES, 2002). Ainda de acordo com o autor, a pesquisa de natureza de cunho etnográfico

tenta compreender os vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários, e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família, etc.). Seu propósito é descrever, interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos (TELLES, 2002, p. 103).

Nessa direção, Cançado (1994, p. 56) enfatiza que é cada vez maior o interesse pela pesquisa etnográfica devido à “importância de se estudar o contexto social” e, especificamente, o campo educacional. A autora ressalta que a busca pela etnografia aplicada à sala de aula se dá pela “insatisfação com os resultados obtidos através de pesquisas experimentais”, por não retratar o que realmente acontece na sala de aula. Ainda de acordo com Cançado (1994, p.56), a pesquisa etnográfica “é um instrumento que consiste basicamente em observação não-estruturada da sala de aula”. Em concordância com a autora, fizemos observações não-

participante, sem qualquer intervenção no desenvolvimento da aula, para que pudéssemos gerar os dados da maneira mais natural possível.

3.2 Pesquisa bibliográfica e documental

Além do caráter etnográfico, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental. Para Cervo e Bervian (1996) as pesquisas bibliográficas se caracterizam pelo estudo de materiais já elaborados. Nessa perspectiva, Fonseca (2002) assegura que,

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Assim, depreendemos que ao fazer uso da pesquisa bibliográfica, o pesquisador tem contato direto com o que foi publicado, dito ou mesmo filmado sobre determinado conteúdo. Assim sendo, a pesquisa bibliográfica subsidia a presente dissertação. Mas, além de bibliográfica, esta pesquisa tem caráter documental por realizar uma análise no documento: Projeto do Curso (PC) em estudo, que consiste em uma fonte ainda sem tratamento analítico, como explicita Fonseca (2002),

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Conforme citado, a análise do Projeto do Curso se deu de forma acurada, ou seja, permeando por vários aspectos concernentes a ele, trazendo informações relevantes para o nosso estudo, pois acreditamos que documentos são úteis por complementarem informações já obtidas por outras fontes, além de serem estáveis, podendo sempre ser revisados.

Nas próximas seções nos deteremos nos aspectos referentes aos sujeitos/participantes, aos instrumentos de geração de dados e o período da geração de dados. Ainda discorreremos sobre os critérios adotados para a escrita das narrativas, para as observações em classe, bem como da aplicação dos questionários e da análise do projeto do curso. Então, trataremos dos critérios utilizados para a análise dos dados obtidos.

3.3 Os sujeitos/participantes

Os sujeitos foram 04 (quatro) professoras-formadoras do curso de Letras/Inglês, de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública do interior baiano. Selecionamos quatro professoras que ministram aulas em diferentes semestres, a saber: Estágio Supervisionado I¹³, Estágio Supervisionado IV¹⁴, Língua inglesa: Intermediário I¹⁵ e Avançado II¹⁶ e 10 (dez) estudantes do curso.

A seleção dos sujeitos começou com um convite feito às quatro professoras para participarem deste estudo de forma voluntária. Selecionamos participantes que ministravam aulas em diferentes semestres e em componentes curriculares relacionado à Prática Pedagógica (Estágio I e IV) e relacionado ao ensino de Língua Inglesa, a saber: Língua Inglesa: intermediário I e Avançado II. A seleção se deu com o intuito de perceber como as aulas de Estágio e de língua inglesa estão sendo realizadas pelas professoras, para confrontarmos o que foi escrito pelos alunos em suas narrativas, visto que são aprendizes que já se encontram no terceiro, quinto, sétimo e nono semestres e, portanto, já possuem experiências com o ensino da universidade. Isso perfaz um total de 14 (quatorze) participantes.

Decidimos por alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º semestres para relatarem suas aprendizagens no que se refere a aprendizagem de Língua Inglesa em uma abordagem intercultural, ou seja, de que forma ele reflete sobre sua identidade intercultural e, conseqüentemente, aprende a respeitar a cultura do outro. Além disso, esperamos que eles nos forneçam dados sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos professores-formadores, para então, percebermos se os professores-formadores têm contribuído para o a formação de futuro professores aptos para exercerem sua profissão de modo atualizado, crítico e reflexivo.

Analizamos as narrativas dos alunos concluintes do curso (9º semestre), no intuito de verificar se possuem culturas¹⁷ diferenciadas daqueles alunos do terceiro, quinto e sétimo

¹³ Planeja e executa as atividades docentes através de minicursos, de extensão e outros, visando a prática docente para o ensino fundamental e médio.

¹⁴ Orienta e reflete acerca da prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo de ensino-aprendizagem, elaborando formas de investigação pedagógica através da regência no ensino médio.

¹⁵ Estuda e desenvolve as habilidades linguísticas, oral e escrita, em nível de complexidade crescente. Aquisição da linguagem em diferentes situações próximas à realidade.

¹⁶ Desenvolve a proficiência linguística oral e escrita numa abordagem comunicativa em nível avançado.

Emprega os padrões utilizados internacionalmente como indicadores avaliativos

¹⁷ 'Abordagem de aprender' ou 'cultura de aprender' é um termo utilizado por Almeida Filho (1993), para se referir às maneiras de se estudar uma língua estrangeira.

semestres, por já terem cursado disciplinas como Linguística Aplicada, e por já estarem atuando em sala de aula, como professores e/ou professores estagiários.

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos nomes fictícios para representá-los. Seguem, abaixo, dois quadros. No QUADRO 1 apresentamos os nomes dos 10 (dez) alunos-professores e no QUADRO 2, os nomes das quatro professoras-formadoras.

Quadro 1: Nomes fictícios dos alunos:

Nome	Semestre
Annabel Lee	7
Breno	9
Cristopher	9
Fabiana	7
Fernando	9
Gabriel	5
Jorge	5
Laura	7
Mariana	9
Pietra	7

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2: Nomes fictícios das professoras-formadoras

Nome	Disciplina que ministra	Título
Alice	Estágio Supervisionado IV	Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora auxiliar desde 2010 no curso de Letras/Inglês de uma universidade pública na Bahia.
Carla	Intermediário I	Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora Auxiliar em uma Universidade pública na Bahia.
Luana	Estágio Supervisionado I	Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora contratada do Colegiado de Letras/Inglês do Departamento de Ciências Humanas de uma Universidade pública na Bahia – desde 2013.
Maria	Avançado II	Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2016). Professora Assistente da Universidade pública na Bahia desde dezembro de 2011.

Fonte: Dados da pesquisa

3.4 Instrumentos de geração de dados

A geração dos dados foi realizada a partir de quatro instrumentos: (1) Escrita de narrativas de aprendizes; (2) observações dos sujeitos em sala de aula (notas de campo); (3) um questionário e (4) análise do projeto do curso de Letras/Inglês.

Esses quatro instrumentos foram utilizados com os sujeitos da pesquisa com o seguinte intuito:

- (1) Na narrativa - para dar voz ao aprendiz, e a partir dos relatos tentar compreender como o ensino/aprendizagem de línguas tem se efetivado. (APÊNDICE C)
- (2) Na observação de aulas - para tentar entender a cultura de ensinar e de aprender, e como essas culturas se materializavam nas salas de aulas. (APÊNDICE D)
- (3) No questionário - para obter esclarecimentos específicos dos sujeitos sobre questões presentes, ou não, observados em sala de aula. (APÊNDICE E)
- (4) Na análise do Projeto do Curso – para gerar dados específicos, que guiarão as discussões voltadas para o ensino de inglês como Língua Franca em uma abordagem intercultural e se as narrativas dos discentes são utilizadas como meio de aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem da língua. (APÊNDICE F)

3.5 Período da geração de dados

A geração dos dados por intermédio dos quatro instrumentos (narrativas, observação de aulas, questionário e análise do projeto do curso) se estendeu por um semestre letivo: o segundo semestre de 2018.2, que teve início no dia 06 de agosto de 2018 e o encerramento em 20 de dezembro do mesmo ano.

3.6 Critérios adotados para a escrita das narrativas, das observações em classe, aplicação dos questionários e análise do projeto do curso.

A seguir, serão apresentados os critérios utilizados para a geração dos dados obtidos por meio da escrita da narrativa, das observações, da aplicação do questionário e da análise do projeto do curso.

3.6.1 Critérios para a escrita das narrativas

As narrativas foram escritas seguindo um roteiro pré-estabelecido (APÊNDICE C). Solicitamos aos alunos que escrevessem uma narrativa sobre o seu processo de aprendizagem de Língua Inglesa, desde sua entrada na universidade até o tempo vigente, e como esta aprendizagem tem influenciado em sua prática pedagógica, levando em consideração tanto as experiências em estágios como, se for o caso, quem já atua como docente.

Lembramos, ainda, aos participantes, que eles deveriam escrever suas narrativas, apresentando se aspectos interculturais têm sido abordados nas aulas de Língua Inglesa da universidade e como tais aspectos têm sido ministrados pelos professores-formadores. As narrativas foram escritas em língua portuguesa, pois, não tínhamos conhecimento do nível linguístico na LI dos alunos, portanto achamos interessante perceber a escrita na língua materna, para ter uma percepção mais apurada de como tem ocorrido o ensino da língua alvo no campus, pois acreditamos que dessa maneira, os alunos teriam mais facilidade para descreverem seus relatos.

A análise das narrativas escritas pelos discentes proporcionou a realização de um paralelo entre o ensino das práticas pedagógicas e a aprendizagem de línguas em uma abordagem intercultural relacionada com o ensino da língua alvo.

3.6.2 Critérios para a observação das aulas e aplicação do questionário

Após liberação do CEP, as professoras foram observadas, durante 3 (três) aulas, em suas respectivas salas de aula (turma de língua inglesa do 3º semestre e de estágio supervisionado do 5º semestre). Assim, com as observações, esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico nos aproximou do contexto pesquisado, tornando possível observar a interação dentro da sala de aula.

Não houve hipóteses prévias neste estudo. As observações não seguiram nenhum roteiro preestabelecido, o que permitiu retratar a sala de aula sem ideias pré-concebidas, mas nos possibilitou um contato direto e pessoal com o ambiente investigado, entendendo com melhor precisão todo o contexto da sala de aula.

Visando interferir o mínimo possível na sala de aula, durante as observações, não fizemos gravações ou filmagens. Pois se na aula as interações ocorressem em língua inglesa, os alunos poderiam se sentir inibidos, e um gravador ou uma filmadora poderia constrangê-los. Assim, fizemos notas de campo para registrar os dados que obtivemos com a observação, para a análise posterior.

O questionário foi dotado de treze perguntas abertas, que por sua vez foram divididas em três (03) blocos distintos, a saber: o primeiro versa sobre o professor e o ensino de língua inglesa como língua franca, abordando questões inerentes a interculturalidade em sala de aula, o segundo relaciona-se aos alunos, enfocando-os como ser atuante no processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem intercultural e o uso dela no processo de aprendizagem, e, por fim, o terceiro sobre as contribuições que o projeto do curso tem desenvolvido no curso.

Ressaltamos que o questionário foi encaminhado para os participantes via e-mail, com o intuito de não atrasar o cronograma de aulas do semestre 2018.2. O questionário (APÊNDICE E) foi aplicado a cada uma das 04 (quatro) docentes participantes da pesquisa, entretanto a professora-formadora da disciplina Estágio Supervisionado I, Luana, depois de várias solicitações feitas, não reenviou o questionário respondido, dessa maneira analisaremos as respostas obtidas pelas outras três professoras (Alice, Carla e Maria). No que se refere às observações de aula, não foi possível observar as aulas de Alice e Maria, visto que a professora Alice estava afastada para o doutorado no período das observações e a professora Maria estava participando de um evento de iniciação científica em outra cidade e, logo em seguida, foi removida para outro campus. Assim, para maiores esclarecimentos, elaboramos o quadro, a seguir:

Quadro 3: Esclarecimentos acerca da observação das aulas e da aplicação do questionário

Professoras-formadoras/Componentes Curriculares	Observação de aulas	Questionário
Alice/Estágio Supervisionado IV	Não	Sim
Carla/Língua Inglesa – Intermediário I	Sim	Sim
Maria/Língua Inglesa - Avançado II	Não	Sim
Luana/ Estágio Supervisionado I	Sim	Não

Fonte: Dados da pesquisa

3.6.3 A análise do projeto do curso

Além dos instrumentos utilizados e citados anteriormente, fizemos ainda a análise do Projeto do Curso (PC), visando um conhecimento aprofundado das leis e diretrizes que regem o curso. Utilizamos a análise como instrumento para identificar dados que atestassem nas outras etapas da investigação e também para que nos auxiliassem como suporte legal para a nossa investigação.

Para Lüdke e André (1986, p. 38) a análise documental é concebida como uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por [...] outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nessa perspectiva, utilizamos a análise do documento como instrumento complementar de nossa pesquisa, com intuito de gerar dados específicos, que guiaram as discussões voltadas para uma abordagem intercultural.

Assim sendo, este capítulo, intitulado “O Percurso Metodológico”, mostrou o caminho seguido para a geração dos dados, com o intuito de responder às perguntas de pesquisa que direcionaram esta investigação.

Cientes dos critérios adotados para a escrita das narrativas, das observações em classe, aplicação dos questionários e da análise do projeto do curso, ocuparemos, no próximo capítulo, da análise dos dados e da discussão dos registros gerados para a realização desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – A PESQUISA

Neste capítulo, tratamos dos procedimentos de análise dos dados gerados. Iniciaremos nossa discussão pelas (4.1) narrativas escritas pelos estudantes, em seguida pelas (4.2) análises dos questionários respondidos por três professoras-formadoras, depois pelos dados obtidos a partir das (4.3) observações das aulas. Além disso, realizamos a análise do (4.4) Projeto do Curso e, por fim, procedemos a (4.5) triangulação dos dados a fim de conciliar o resultado das análises.

4.1 A análise das narrativas

As narrativas foram discutidas levando-se em consideração três categorias de análise, a saber: (1) Inglês como Língua Franca; (2) Interculturalidade; e (3) Práticas pedagógicas. Nessa etapa, a discussão envolveu a análise de 10 narrativas de alunos.

4.1.1 Inglês como Língua Franca.

Por meio dos relatos dos dez sujeitos, percebemos que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa têm alcançado a visão de uma língua global. Afinal, “[a] língua não é um sistema impermeável; qualquer língua (e especificamente o inglês) é penetrável, absorvendo e incorporando aspectos locais de práticas linguísticas, culturais e sociais de maneira a transformá-la”¹⁸ (DEWEY, LEUNG, 2010, p.4).

O inglês dos Estados Unidos ou da Inglaterra foi sempre considerado “superior” e esses países são vistos como os “proprietários” do idioma, entretanto, podemos perceber que essa visão de uma língua hegemônica tem sido reconstruída, como pode ser observado nos excertos das narrativas dos participantes:

Os nossos professores tentam desmistificar, por exemplo, o “mito do falante nativo” que segundo Oliveira (2014) é resultado de forças hegemônicas da Inglaterra e EUA, por fatores extralinguísticos de poder aquisitivo e econômico. No entanto, em nossas aulas, os docentes deixam muito claro como Alves (2015) afirma que o inglês da atualidade não depende de regras de falantes nativos, uma vez que os não nativos, que são maioria, vivem em outro contexto, em outras situações, trazendo formas peculiares àquela língua de acordo com a sua cultura (Cristopher).

Uma perspectiva interessante que o curso me ajudou a enxergar é o fato de que, por diversas vezes, a cultura britânica e norte-americana é tratada como

¹⁸ Language is not an impermeable system; any language (and especially English) is pervious, absorbing and incorporating local aspects of linguistic, cultural, and social practices in ways that transform it.

a cultura padrão, superior, levando o aprendiz a assimilar e até a valorizar mais a cultura desses países, considerando a sua própria como inferior. (Mariana).

O inglês é uma língua universal e não mais “particular” de um ou dois países, fazendo com que desmitifiquemos o que foi internalizado em nossas mentes durante toda a nossa vida acadêmica enquanto aluno de fundamental e médio. (Pietra).

O trabalho com países diferentes que tem a língua inglesa como primeira ou segunda língua (Fernando)

Bom as aulas deixam explícito o inglês como língua franca e com ele a cultura de cada país, como Índia, Austrália etc. Através de discurso em sala e vídeos no intuito de mostrar que não existe apenas o inglês dos EUA e o Inglês britânico. (Fabiana).

Vejo que além de professor de inglês sou estudante de uma língua viva que se modifica a todo momento e a partir de várias culturas. (Annabel Lee).

A partir da leitura dos excertos, depreendemos que 06 (seis) dos sujeitos já estão familiarizados com o inglês como língua franca ao comungar com as ideias de Seidlhofer (2011) quando a autora afirma que o ILF deve ser entendido “[...] como um meio intercultural de comunicação que não está ligado a determinados países e etnias, um recurso linguístico que não está contido, ou limitado por ideias tradicionais (e notoriamente tendenciosas) do que se constitui ‘uma língua’¹⁹. Cristopher deixa claro que o ensino não permanece pautado apenas em normas da variedade padrão nativo. Com efeito, segundo Cox e Assis-Peterson (2001), a LI está inserida em aspectos variados tais como em lutas sociais, econômicas e políticas e, por isso, o seu ensino não pode ser restringido a questões metodológicas, linguísticas e sociopsicológicas de motivação somente. Na concepção de Widdowson (2012),

Os aprendizes constroem a sua própria versão da língua que está sendo ensinada e isso fica patente quando eles escapam da sala de aula e se tornam usuários do ILF. Esta versão é geralmente considerada uma interlíngua, uma fase intermediária e inadequada de aquisição. Neste ponto de vista, a tarefa pedagógica é conduzir os alunos em direção ao objetivo final da competência do falante nativo, [...] o objetivo é inatingível, não somente porque é uma ilusão. E não somente inatingível, mas irrelevante de qualquer forma.²⁰ (WIDDOWSON, 2012, p. 23).

¹⁹ [...] as a means of intercultural communication not tied to particular countries and ethnicities, a linguistic resource that is not contained in, or constrained by, traditional (and notoriously tendentious) ideas of what constitutes a ‘language’.

²⁰ Learners construct their own version of the language they are being taught and this gets carried over and developed further when they escape from the classroom and become ELF users. This version is generally taken to be an interlanguage, an interim and inadequate stage of acquisition. The pedagogic task is, in this view, to move learners on towards the final goal of native speaker competence, [...] the goal is unattainable, not least because it is an illusion. And not only unattainable, but irrelevant anyway.

Consoante ao pensamento de Widdowson (2012), Mariana demonstra que sempre aprendeu, antes da sua entrada na universidade, uma supervalorização dos ingleses americano e/ou britânico apenas como uma língua a ser imitada. Percebemos que tal atitude tem permeado, por muito tempo, o ensino e a aprendizagem da língua, pois “[...] reconhecer a existência do ILF, e não enxergá-lo positivamente como um estímulo para reflexão, mas, negativamente como uma ameaça para a ordem pedagógica estabelecida”²¹ (SEIDLHOFER, 2011, p. 191). O excerto de Mariana demonstra que o curso de graduação tem mudado essa visão de que o inglês é apenas uma língua falada por países hegemônicos, mas que a língua é utilizada por diversas pessoas “serve como meio de comunicação entre diferentes povos, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja”. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151).

Pietra e Fernando, por sua vez, suscitam a questão da diversidade de ingleses que existem, e que estes são ensinados na universidade. Consoante ao relato de Pietra e de Fernando, Kalva e Ferreira (2011, p. 174), afirmam que:

[...] o inglês como pertencente a todos sem que se dê mais ênfase a um ou outro sotaque ou a uma ou outra identidade; pelo contrário, quanto maior o número de identidades e sotaques que aparecerem no ensino, mais hábil estará o aluno [para] comunicar-se com o mundo.

Conforme a citação de Kalva e Ferreira (2011), Fabiana e Annabel Lee ressaltam a importância de associar a cultura com o inglês, entendendo como uma língua de todos e percebem a perspectiva do ILF como uma questão necessária e relevante para a aprendizagem da língua.

Já Laura reconhece a internacionalização do inglês, ao citar que:

Atualmente, continuo acessando conteúdo em inglês, só que expandi esse acesso a *sites* de notícias, *blogs* e *podcasts* internacionais. (Laura)

Percebemos que existe na fala de Laura certo grau de autonomia, tendo em vista que ela busca em *sites* internacionais vertentes do inglês que ela mesma denomina como internacional, abrangendo assim, uma variedade da língua.

Por outro lado, Jorge contraria a ideia que o inglês tem sido ensinado a partir de uma abordagem baseada em língua franca, e culpa tal fracasso ao livro didático²², ao afirmar que o

²¹ [...]to acknowledge the existence of ELF but to see it not positively as a stimulus for reflection but on the contrary negatively as a threat to the established pedagogic order.

²² Convém informar que no curso de Letras pesquisado os professores optaram pela adoção dos volumes da coleção TOP NOTCH, da editora *Longman*, que estão sendo utilizados desde o ano de 2011 nas aulas de Laboratório Instrumental de Língua Inglesa. Os volumes dessa coleção estão distribuídos entre os oito semestres do curso, conforme demonstrado a seguir:

livro é pobre em conteúdo e que não subsidia uma análise aprofundada do tema em questão, conforme comprovamos no trecho abaixo:

Acredito que a universidade não trabalha bem essa questão da aprendizagem de inglês, o material didático, ou seja, o livro que usamos parece que nunca sai do básico, talvez fosse necessário um material didático que cobrasse mais dos alunos e que fosse mais amplo. (Jorge).

Consoante ao pensamento de Jorge, notamos na fala de Breno, a seguir, que há uma valorização do inglês americano, quando ele menciona que:

Hoje sempre procuro assistir vídeos sobre assuntos voltados à LI, tenho aplicativos como o *Voice of America Learning English (VOA)* que me ajudam bastante neste processo, digo assim, porque o aprendizado deve ser constante. Também gosto muito de ler, tenho livros de literatura Americana, esses que muitos professores indicam para os estudantes de línguas como, *Life by Niggle, In Peril on the Sea, Moby Dick, This Side of Paradise de Scott Fitzgerald entre outros.* (Breno)

Entendemos que Breno não se sente familiarizado com outros ingleses, mas que preferir dar uma atenção maior ao inglês utilizado nos Estados Unidos, pois demonstrou que teve contato com textos do inglês americano e o que predomina mesmo é o trabalho com o inglês dos Estados Unidos.

Em relação ao ensino de Língua Inglesa, Gabriel afirma que este tem sido defasado, e que tem se discutido muito sobre ser professor, em detrimento do ensino da língua propriamente dita. Para ele,

A pessoa se sentir preparada para ser professor, contudo, não ter o domínio da língua inglesa. (Gabriel)

Dessa maneira, compreendemos que a aprendizagem de Língua Inglesa para Gabriel tem se configurado de modo irrelevante, ao manifestar sua inquietação, mencionando não

BÁSICO I – Semestre I TOP NOTCH FUNDAMENTALS Da unidade 1 à unidade 7 (Split ²² A)
BÁSICO II – Semestre II TOP NOTCH FUNDAMENTALS Da unidade 8 à unidade 14 (Split B)
INTERMEDIÁRIO I – Semestre III TOP NOTCH 1 Da unidade 1 à unidade 5 (Split A)
INTERMEDIÁRIO II – Semestre IV TOP NOTCH 1 Da unidade 6 à unidade 10 (Split B)
INTERMEDIÁRIO III – Semestre V TOP NOTCH 2 Da unidade 1 à unidade 5 (Split A)
AVANÇADO I – Semestre VI TOP NOTCH 2 Da unidade 6 à unidade 10 (Split B)
AVANÇADO II – Semestre VII TOP NOTCH 3 Da unidade 1 à unidade 5 (Split A)
AVANÇADO III – Semestre VIII TOP NOTCH 3 Da unidade 6 à unidade 10 (Split B)

possuir o domínio da língua, o que configura algo grave já que lecionará para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com as seis primeiras narrativas, salientamos que mudanças têm ocorrido no âmbito do ensino e da aprendizagem de língua inglesa, e que os alunos e professores-formadores estão conscientes que não existem apenas os ingleses dos países hegemônicos, mas que existe uma gama de variedades, sotaques e intenções de aprender e de ensinar a língua inglesa, e constatamos que estudar inglês como uma língua franca tem sido o objetivo principal para o curso pesquisado. Inferimos ainda, que os sujeitos compartilham da ideia de que “[o] aprendizado de inglês se torna significativo porque não se trata apenas de aprender uma língua estrangeira, mas de aprender a dizer-se, numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres” (GIMENEZ, 2011, p. 50), uma vez que quando o inglês é aprendido e usado como LE, os aprendizes são estimulados a fazer o que o falante nativo faz, e são levados a aceitar sua autoridade como distribuidores da língua (SEIDLHOFER, 2011).

Contudo, os quatro últimos excertos das narrativas dos participantes, nos deixam claro que o ensino de inglês como língua franca na universidade ainda é superficial e que a discussão sobre as variantes dos ingleses não são alvos de discussões nas salas de aulas, o que tem trazido consequências para a formação dos alunos.

4.1.2 Interculturalidade

Entendemos que ao ensinar e ao aprender inglês como língua franca se torna totalmente prescindível versá-lo em uma abordagem intercultural. Santos (2004) enfatiza a relevância da abordagem intercultural para o ensino e para a aprendizagem de LI, ao afirmar que esse processo se constitui em uma:

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados (SANTOS, 2004, p. 154).

Assim, partindo do pressuposto de que ensinar e aprender inglês como língua franca está relacionado a ensiná-lo e aprendê-lo em uma abordagem intercultural, realizamos leituras e releituras das narrativas dos discentes, com o intuito de extrairmos excertos, ou não, em que

os sujeitos discorreram sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa a partir de uma abordagem intercultural.

De acordo com os relatos dos alunos, os professores-formadores estão cientes da necessidade de não desvincular língua/cultura, e assim notamos que os alunos, seja em suas experiências de estágios, ou atuando como professores nos mais diversos ambientes de ensino, estão conscientes da importância de não sobrepôr uma cultura em detrimento de outra, conforme os fragmentos a seguir:

A Universidade na qual estudo tem procurado inserir não só fatores linguísticos, mas também extralinguísticos dentro do currículo e ementas do curso como: aspectos culturais, sociais, psicológicos, históricos, ajudando-nos a entender a língua não como apenas uma estrutura, mas sim, como uma ferramenta de comunicação e interação com pessoas de diversos povos, principalmente, no tocante à língua inglesa que assumiu o status de língua global, sendo utilizada por povos de diferentes culturas e etnias (Cristopher).

Penso que toda língua deve ser ‘tratada’ com respeito, pois por trás de uma língua há um povo que a utiliza como língua materna, segunda língua ou língua franca e no caso do inglês tem o mundo inteiro a utilizando, por isso compreender a língua como produto da cultura de um povo, me faz estar fascinada por esse universo cada dia mais. Durante o curso, discutimos muito sobre os aspectos culturais na aprendizagem de línguas, o que me despertou a desenvolver o meu projeto de pesquisa de TCC na área de linguagem e cultura (Mariana).

Quando entramos nesse curso aqui na universidade um dos primeiros pontos trabalhado pelos professores é que os EUA e a Inglaterra não são os únicos países a falarem inglês e sempre buscam trabalhar a interculturalidade nas aulas. (Pietra).

Tivemos uma disciplina em específico; Núcleo de Estudos Interdisciplinares que trabalhou muito questões interculturais tanto na área da literatura como pesquisas voltadas para a educação. Inclusive, o curso nos permite trabalhar com esses aspectos embasando-se em autores como Alves (2015) e D’Angelis (2012), que ratificam que o ideal para fazer com que os estudantes possam ter uma melhor aquisição da LI, é de extrema importância trabalhar com aspectos voltados para sua própria cultura. (Breno)

Tivemos muitos conteúdos que abordaram a interculturalidade ao longo do curso. Um deles foi o trabalho com países diferentes que tem a língua inglesa como primeira ou segunda língua, pondo em questão suas diversidades culturais. Foi um trabalho muito rico, no qual tivemos a oportunidade de conhecer a cultura desses lugares, construir uma nova visão sobre esses povos e suas maneiras de viver.

Tais aspectos foram ministrados com devido cuidado de mostrar como vivemos em um mundo de múltiplas culturas e que essas diferenças devem ser respeitadas. (Fernando)

Fiquei muito feliz ao ser abordado em sala aspectos interculturais, apesar de poucas vezes, foram eles que expandiram a minha visão a respeito da língua estudada. (Annabel Lee)

Bom as aulas deixam explícito o inglês como língua franca e com ele a cultura de cada país, como Índia, Austrália etc. (Fabiana)

Ao relatar sobre o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa a partir de uma abordagem intercultural, sete alunos enfatizaram a importância de aprender uma língua, reconhecendo suas particularidades inerentes a cada cultura, portanto, entendemos a partir dos excertos das narrativas analisadas que o ensino e a aprendizagem de LI no curso de graduação não se restringem a conteúdos gramaticais apenas. Para Mariana, a abordagem intercultural tem sido tratada de forma tão veemente, que tem até mesmo suscitado o seu interesse em estudos posteriores à graduação. Consoante Mendes (2008, p. 65), “ser e agir de modo intercultural inclui a atitude de contribuir para que esse mundo que enxergamos, com todas as suas diferenças, transforme-se, torne-se também nosso, faça-nos os mesmos, diferentes”. Dessa maneira,

As discussões que têm sido travadas no âmbito do ensino/aprendizagem de língua em uma perspectiva intercultural objetivam empreender uma mudança de foco e, sobretudo, de postura, que incorpore as questões culturais ao conjunto de práticas pedagógicas de professores [...]. Isso significa [...] adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo (MENDES, 2007, p.119).

Ainda em relação à interculturalidade, Jorge, Laura e Gabriel demonstram posicionamentos diferentes:

Os livros das disciplinas de aprendizagem da língua trazem alguns aspectos interculturais, mas nada que seja aprofundado. Temos disciplinas que nos cobram produções textuais e discussão oral que nos possibilitam discutir sobre diversas questões entre elas aspectos interculturais. (Jorge)

Durante minha estadia no curso foram trabalhados variados aspectos culturais da língua inglesa, porém, não penso que foram ressaltados o suficiente. Sinto que esses aspectos culturais foram trabalhados de maneira vaga e em pouca quantidade, sendo restrito somente a disciplina de língua inglesa, vez ou outra em outras disciplinas. (Laura)

O direcionamento voltado para a questão do professor sobrepõe parte do que deveria ser dedicado ao conteúdo da língua propriamente dita. (Gabriel)

Podemos observar a partir dos excertos acima que há uma discrepância, dessas três narrativas, com as outras, uma vez que eles salientam que a interculturalidade tem sido ensinada

de modo superficial na universidade e que apenas alguns componentes curriculares têm trabalhado com o conceito. Siqueira (2011, p. 350) ratifica que em várias salas de língua estrangeira, tem-se focalizado “[...] não só os modelos linguísticos e comunicativos a serem repetidos e copiados à exaustão, mas também as crenças, os valores, costumes, modos de vida, comportamentos [...]” das sociedades em que a língua configura como idioma nativo.

Um dado interessante na fala do participante Gabriel é quando ele menciona que os professores-formadores têm enfatizado os aspectos pedagógicos em detrimento do ensino da língua em si. No entanto, os aspectos pedagógicos citados por Gabriel precisam ser revistos, como corrobora McKay (2002) ao categorizar que questões culturais devem ser consideradas ao ensinar e aprender inglês, pois: a) como o inglês é uma língua desnacionalizada, o seu uso não está mais ligado à cultura dos países pertencentes aos países que possuem o inglês como língua nativa ou materna; b) como língua de uso local, o inglês insere-se na cultura do país em que está sendo utilizado; e c) em seu sentido global, uma das funções primárias do inglês consiste em autorizar os falantes a compartilharem suas ideias e culturas por meio do diálogo e interação com o outro.

Partiremos agora, para a terceira parte das nossas análises das narrativas, em que se configuram o ser professor, as questões relacionadas às práticas pedagógicas.

4.1.3 Prática Pedagógica

Percebemos nos relatos dos sujeitos, inquietações a respeito de sua formação (apesar de Christopher já atuar como professor) e verificamos que ao narrar suas histórias, os alunos possuem um desejo de aprender mais, para tornar-se um professor de excelência. Essa vontade é expressa nos excertos abaixo:

Hoje me vejo cada vez mais como professor de língua inglesa, até porque mesmo não tendo ainda concluído a minha graduação, eu já atuo como professor em cursinhos pré-vestibular como professor de inglês e de língua espanhola também. E toda a experiência, questões metodológicas e pedagógicas que aprendi na universidade têm me ajudado hoje nas minhas aulas. (Christopher)

Atualmente me vejo como estudante de inglês, visto que, por enquanto, apenas estudo a língua, mas tenho o desejo de ser professora no futuro, depois que eu finalizar o curso superior, pretendo me ingressar em programas de pós-graduação, pois considero a formação continuada de extrema importância para o docente nos dias atuais. (Mariana)

Eu me vejo como uma estudante da língua inglesa, pois sempre estamos estudando para aprimorar o nosso desempenho enquanto um bom sabedor e profissional dentro de qualquer área, também me considero uma professora porque estou me formando para isso e porque estou no momento de ter a minha experiência de estágio, onde somos professores educadores. (Pietra)

Me vejo hoje como estudante e professor, mas saliento que nunca somos sábios o suficiente para ficar estáticos achando que parou por aqui quando terminamos uma graduação ou especialização. Devemos levar em consideração que estamos sempre em formação, quer estejamos nós na posição de aluno e/ou professor. (Breno)

Dentro da sala de aula, estava diante de uma diversidade de opiniões e expectativas, porém, a maioria compartilhava daquilo que se espera de um curso de licenciatura: ser professor. Devo dizer, que não pertencia a essa maioria, pois não me imaginava lecionando, mas o contexto fez despertar esse interesse em mim. (Gabriel)

Até então estudante, pois é complicado estudar inglês sendo que temos tantas outras disciplinas para dar conta, acho que perdemos muito tempo com disciplinas em português e pesquisas sobre temas que não vão para sala de aula, sendo que nosso ganha pão vai ser o inglês, o certo seria o curso focar mais no inglês apesar de que outras disciplinas sejam importantes, mas o inglês é mais. (Fabiana)

Como professora e pibidiana desde o início do curso pude ver um amadurecimento pessoal maior e melhor desenvoltura nos problemas em sala de aula a partir da junção da teoria com a prática, amadurecimento esse que tem sido importante no desenvolver da minha caminhada. (Annabel Lee)

Como até o momento não fiz estágio, todas as minhas considerações sobre a carreira docente e sala de aula foram obtidas a partir da participação no PIBID. As observações em sala de aula durante este programa foram e estão sendo importantíssimas, pois me ajudaram, principalmente, a ter certeza de que escolhi o curso e profissão certos, e assim a experiência me auxilia também a entender a jornada de um professor e como poderei lidar futuramente com as mais variadas situações dentro desta área. (Jorge)

O aprendizado durante esses anos de curso me proporcionou muito conteúdo para que eu pudesse expor tranquilamente em sala de aula. Já cursei Estágio I e II, então tive uma noção de que meus conhecimentos adquiridos foram válidos. (Laura)

No momento me vejo mais como estudante de inglês, apesar de ter ministrado as aulas de estágio e ter sido uma boa experiência, no qual obtive bons resultados. Acredito que tenho muito a aprender ainda e buscar mais para me sentir completamente preparada. (Fernando)

A partir das vozes dos sujeitos, fica nítida a pretensão de aperfeiçoamento da língua alvo e de todos os fatores que envolvem a formação de professores, a fim de se tornarem professores capacitadas. Pietra e Fernando, por exemplo, se mostram um pouco confusos, pois ao mesmo

tempo em que eles se consideram alunos, já se consideram professores também, alegando que as suas experiências no estágio, têm contribuído para suas práticas pedagógicas. Mariana, por sua vez, pontua a importância da formação continuada do professor, sabendo que a carreira de docente nunca se encerra, mas que deve ser uma busca incessante de conhecimentos. Nessa direção Braga (2016, p. 01) salienta que:

A formação do professor deve ser compreendida como um processo dinâmico, contínuo e permanente, tendo como base um conhecimento aprofundado sobre o aprendiz. Para enriquecer e fortalecer a formação, são fundamentais conhecimentos psicopedagógicos que o ajudem a compreender melhor as técnicas e destrezas que lhe permitirão uma boa e correta atuação educativa, conhecimentos metodológicos que possibilitem conduzir satisfatoriamente as aprendizagens dos pequenos e conhecimentos sociais para adequar melhor à realidade educativa ao contexto sócio-cultural. (BRAGA, 2016, p. 01).

Assim, notamos que apesar de Mariana se considerar apenas uma estudante; sabe, porém, que depois da graduação outros desafios estão por vir. Christopher, entretanto, já atua como professor de inglês em um cursinho pré-vestibular, e sinaliza que os conhecimentos adquiridos na universidade têm contribuído para sua formação docente, pois tem melhorado o seu desempenho na sala de aula.

Breno corrobora com a ideia de Pietra de que a profissão de professor não se caracteriza por uma ação estanque, que em algum tempo será conhecedora de tudo, mas que deve haver sempre a necessidade de formação continuada, como pontua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96):

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (Referenciais para a Formação de Professores - Brasil, 1999c, p.131).

Percebemos assim, que três alunos entendem que a formação é contínua e que é preciso cada vez mais se aperfeiçoar, como afirma Freire:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p.39).

No pensamento de Freire (1996), a formação continuada se constitui em um processo de desenvolvimento profissional do professor entre a formação inicial e a sua vivência nas instituições formadoras, ou seja, se configura como processo durante o exercício da profissão. Consoante a Freire (1996), Zabalza e Ganzaléz (1999) pontuam que,

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal. [...] Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos / experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo (ZABALZA; GONZÁLEZ apud GARCÍA, 1999, p. 19).

Fabiana, no entanto, afirma que o curso é insuficiente no ensino da língua inglesa, pois têm sido selecionados alguns componentes curriculares que ela julga de pouca ou nenhuma relevância para sua atuação em sala de aula como professora de língua. Assim, notamos que Fabiana se sente totalmente despreparada para assumir sua posição de docente, alegando falta de conhecimento linguístico. Esse posicionamento pode ser percebido na fala de outros discentes, como Gabriel, por exemplo. De forma abrangente, os estudantes acreditam que a parte que trata do fazer didático-pedagógico está sendo cumprida a contento, mas a parte do conteúdo a ser ensinado, ou seja, a língua em si, carece de atenção.

Após a análise das narrativas dos discentes, será analisado o questionário respondido pelas professoras-formadoras.

4.2 Análise das respostas dos questionários

O questionário foi aplicado para quatro²³ professoras-formadoras, com o intuito de compreender mais sobre a prática docente das participantes da pesquisa por meio do posicionamento delas e, ao mesmo tempo, esclarecer questões presentes nas narrativas dos discentes, ou seja, como forma de validação e complementação dos dados.

O questionário aplicado às professoras-formadoras consta de 13 questões abertas. Para melhor visualização e sedimentação das informações, o questionário (APÊNDICE E) foi dividido em três partes sintetizadas a seguir:

²³ Como explicado anteriormente, obtivemos apenas três questionários respondidos, pois a professora-formadora Luana não reenviou o questionário respondido.

- 1) Na primeira, as perguntas de 1 a 8 versam sobre o professor e o ensino de língua inglesa como língua franca, abordando questões inerentes à interculturalidade em sala de aula;
- 2) Na segunda, as questões de 9 a 11 relacionam-se a aspectos dos alunos, enfocando-os como ser atuante no processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem intercultural e o uso dela no processo de aprendizagem;
- 3) Na terceira, as questões 12 e 13 permitem a discussão sobre as contribuições do projeto do curso para formação do aluno.

Como o questionário foi dividido em partes, optamos por analisá-lo seguindo o mesmo critério. Assim, começamos discorrendo sobre o professor e o ensino de língua inglesa como língua franca, abordando questões inerentes à interculturalidade em sala de aula, para tanto foram feitas as seguintes perguntas:

I parte:

1. Para você, o que significa ensinar inglês a partir de uma abordagem intercultural?
2. Você leciona Língua Inglesa levando em consideração aspectos interculturais? Por quê (não)?
3. Você utiliza as variantes (americano, britânico, indiano etc) do inglês em suas aulas? Justifique sua resposta.
4. Como você trabalha com os diferentes níveis de inglês dentro da sala de aula?
5. Quais os fatores que você leva em consideração para preparar suas aulas?
6. Você acha que sua forma de ensinar tem contribuído para a aprendizagem eficaz dos alunos? Comente sua resposta.
7. O que é um bom professor de Língua Inglesa, em sua opinião?
8. Você se considera um bom professor? Por quê?

Para essas oito perguntas, obtivemos as seguintes repostas dadas pelas três professoras (Maria, Alice e Carla). Iniciamos pelas respostas de Maria:

Respostas de Maria

1. Significa trabalhar com materiais em que a língua inglesa apareça em suas inúmeras variedades, já que lidamos com o conceito de inglês mais como língua global do que uma língua falada por alguns povos que a usam como língua materna.
2. Na medida do possível, acredito que sim. O meu objetivo como professora é a fazer com que o discente se aproprie da língua como instrumento de comunicação. Desse modo, busco priorizar atividades que desenvolvam sua fluência.
3. Sim. Depois da virada comunicativa, o objetivo do ensino passou a ter como foco a língua como instrumento de comunicação. Desse modo, o aprendiz

deve ter contato com uma diversidade de variantes, o que acredito ser um meio de incentivar o indivíduo a preocupar-se mais com a própria fluência do que com a precisão com base em uma variante de prestígio. O principal material que utilizamos em sala é o livro *Top Notch*, que apresenta em suas atividades de áudio e vídeo uma variedade de sotaques com o intuito de replicar uma linguagem autêntica, falada tanto por não-nativos como por nativos de países onde o inglês é língua materna.

4. A turma ideal seria uma turma nivelada, o que sabemos que não existe. Diante disso, busco fazer com que os discentes interajam, mesmo com níveis diferenciados, pois acredito que desse modo um acaba ajudando e aprendendo com o outro.
5. As dificuldades apresentadas pelos estudantes e a necessidade do uso das habilidades linguísticas.
6. Sim, embora nem sempre uma metodologia possa atingir a todos. No geral, fico satisfeita com o resultado de meu trabalho. Penso que é eficaz porque busco insistir na necessidade de os alunos usarem a língua como instrumento que lhes é útil, o que, no geral, faz o rendimento melhorar, na maioria dos casos.
7. É aquele que incentiva o aluno a se apropriar do instrumento linguístico que está aprendendo e respeita sua fase de interlíngua.
8. Sim. Porque estou sempre buscando melhorar como profissional. Além disso, recebo frequentemente *feedback* positivo de meus alunos a respeito de meu trabalho e aceito as sugestões que eles trazem, respeitando-os como principais sujeitos do processo.

A participante Maria menciona que apesar de acreditar que trabalha em uma abordagem intercultural o ensino da LI, ela reconhece que a sua leitura com relação ao ILF é pouca e, portanto, não se enquadra no grupo de professores que lecionam o inglês como língua franca. Deprendemos que, mesmo com o conhecimento da necessidade de ensinar inglês a partir de um conceito global, a docente menciona estar despreparada para tratar a língua como franca. Entretanto, quando ela responde à questão 02, fica explícito o objetivo dela ao ensinar a língua, que é tornar o discente apto para a comunicação, e esse propósito, mesmo que ela não tenha noção, está relacionado ao princípio do ILF, pois, como afirma Siqueira (2011),

Ensinar ILF requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades, dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade. Afloram, assim, desafios importantes como o modelo a ser usado nas nossas salas de aula, o lugar da cultura e, por conseguinte, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos aprendizes (Siqueira, 2011, p. 90).

Deprendemos a partir da citação de Siqueira (2011) que o ILF visita vários lugares, assim, percebemos que Maria tem contribuído para uma aprendizagem baseada nos princípios da

língua franca, ao citar principalmente que o material didático apresenta em suas atividades de áudio e vídeo uma variedade de sotaques, falada tanto por não-nativos como por nativos de países onde o inglês é língua materna.

Respostas de Alice

1. Na medida em que o inglês representa uma multiplicidade de culturas, ensinar esse idioma a partir de uma abordagem intercultural significa despertar a curiosidade dos alunos para outras culturas, não apenas as hegemônicas; prepará-los para estarem abertos para o diálogo; respeitarem as diferenças e levá-los a avaliar suas crenças e posturas. Em outras palavras, o ensino intercultural não se resume simplesmente em transferir informações sobre a cultura alvo, mas estimular a reflexão sobre a cultura do outro e também sobre a cultura nativa.

2. Sempre que possível. Uma vez que tenho a consciência da importância de preparar os aprendizes a serem interculturalmente competentes, tento incorporar os princípios dessa abordagem em meu planejamento.

3. Sim. Tenho utilizado, com bastante frequência, vídeos e corporas (a exemplo do VOICE - banco de dados com gravações e transcrições de áudio de interações orais em Língua Franca que são disponibilizados online) que expõem diferentes variedades do inglês. O meu objetivo principal é fazer com que os alunos passem a entender que o inglês britânico e americano são apenas duas variedades, dentre muitas outras que também são legítimas.

4. Procuro sempre ter um olhar sensível às necessidades individuais dos meus alunos, traçando objetivos no meu planejamento que possam contemplar tais necessidades. Busco encorajar aqueles alunos que acompanham as aulas com menor facilidade a não terem receio de se apropriarem desse inglês que não pertence a esse ou aquele país, mas a todos que dele utilizam, fazendo jus a um princípio importante do paradigma do Inglês como Língua Franca.

5. Considero, sobretudo, a realidade dos aprendizes como ponto de partida para o ensino. Assim, todo o meu planejamento busca ir ao encontro das necessidades dos alunos. Isso inclui também trabalhar com os parâmetros adotados pelas provas de vestibular e do ENEM que, infelizmente, ainda persistem em se apoiar na visão monolíngue e linguisticamente dominante da competência comunicativa.

6. Ter incluído os princípios sustentados pela perspectiva do ILF e pela perspectiva intercultural de ensino em meu planejamento alterou significativamente a forma como meus alunos passaram a enxergar a Língua Inglesa na atualidade. Isso certamente tem contribuído para uma aprendizagem mais eficaz.

7. Creio que o bom professor dessa língua que se quer desterritorializada seja aquele que compreende o novo papel e as variadas funções desse idioma. Dito de outra maneira, o bom professor de inglês é aquele que busca se preparar para ir além de formas linguísticas e discutir os significados gramaticais,

semânticos, sociais, culturais, políticos e ideológicos expressos na língua e através dela.

8. Tenho me desafiado para estar mais afinada com as necessidades locais dos alunos e com as exigências globais que serão postas a eles. Por assumir o compromisso de me distanciar de uma postura de alienação e me aproximar de um comprometimento com a transformação social e, ainda, por me esforçar para que o conteúdo linguístico e cultural seja significativo, autêntico e conectado com a vida dos alunos, acredito que posso me considerar uma boa professora.

A professora-formadora Alice salienta que seus estudos, em torno do ensino do Inglês como Língua Franca, têm sido efetivados com êxito e fala, com muita veemência, sobre sua postura em sala de aula. Ela tem consciência de que é uma docente, no papel de formar futuros professores interculturalmente competentes para que saibam usar a língua nas mais diversas situações. Ela ainda sinaliza o uso das variantes do inglês, por acreditar que os alunos precisam conhecer os ingleses existentes no mundo. Na opinião de Alice, o desafio reside em despertar a curiosidade dos alunos para outras culturas, nessa perspectiva, Mendes (2007) salienta que:

As discussões que têm sido travadas no âmbito do ensino/aprendizagem de língua em uma perspectiva intercultural objetivam empreender uma mudança de foco e, sobretudo, de postura, que incorpore as questões culturais ao conjunto de práticas pedagógicas de professores [...]. Isso significa [...] adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo. (MENDES, 2007, p.119).

No que tange ao ensino e a aprendizagem de língua, em uma perspectiva intercultural, tanto Mendes (2007) quanto o que foi demonstrado nas aulas da professora-formadora Alice, o “bom professor” de língua é aquele que compreende as várias funções do inglês, no sentido de preparar os alunos – futuros professores – para ir além de formas linguísticas, ou seja, discutir os significados gramaticais, semânticos, sociais, culturais, políticos e ideológicos expressos na língua e no uso dela. Desse modo, depreendemos que, a professora-formadora Alice tem discutido questões sobre interculturalidade por meio de atividades propostas. A professora, ainda, tem utilizado vários vídeos e *corpora* que expõem diferentes variedades do inglês, o que tem contribuído para o aperfeiçoamento do inglês como língua franca por parte dos alunos.

Respostas de Carla:

1. Acredito que ensinar uma língua estrangeira deve ir além do desejo de auxiliar o aprendiz na comunicação com o “mundo estrangeiro” – em compreender um idioma estrangeiro e ser compreendido; até porque, uma comunicação verdadeiramente efetiva vai além dessa “ingênua” ideia de compreensão. Ensinar uma língua estrangeira integrando-a a uma abordagem intercultural oportuniza o aprendiz a ser capaz de compreender o “outro” e o espaço no qual

ele mesmo e o “outro” estão inseridos – sua cultura, seu jeito peculiar de falar/se expressar. Oportuniza, ainda, o indivíduo (ao aprender a língua alvo) a se posicionar de maneira crítica diante das diferenças culturais; levando-o a melhor compreender e respeitar o outro e a si mesmo.

2. Sim. No dia-a-dia, não há, por minha parte, um planejamento dedicado, exclusivamente, a uma aula de inglês inserida em uma abordagem intercultural. As discussões sob esta perspectiva sempre acontecem. Até porque, as discussões em torno dos aspectos e das diferenças culturais sempre vêm à tona. Tendo conhecimento do caminho que o inglês vem trilhando e o **status** que já alcançou – como língua **franca** – uma língua falada por todos; tendo consciência da necessidade de auxiliarmos nossos aprendizes de inglês no desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural, isto é, de auxiliarmos nossos alunos a lidar com esse mundo globalizado, nós, professores de língua inglesa, podemos sempre propor a realização de diferentes atividades que possam contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica de nossos alunos (seja por meio de canções, filmes, séries ou até mesmo por meio de atividades que envolvam aspectos gramaticais, aquisição de vocabulário, etc.).
3. Sim. Tenho esta preocupação, sempre. Além de, frequentemente, assumir componentes de línguas (em nível básico, intermediário e avançado), assumo componentes de estudos fonéticos e fonológicos. Isto fortalece e me deixa mais convicta da importância de auxiliar meus alunos em desenvolver uma postura crítica diante do “aprender” inglês. Não podemos nutrir, em nossos alunos, a ideia de que há uma pronúncia “coesa” (única) do inglês, afinal, eles estão aprendendo inglês para se comunicar (compreender e ser compreendido); compreender e respeitar a cultura do “outro”; dessa maneira devemos motivá-los a aprender o inglês para interagir com o mundo; com falantes “nativos” de diferentes países que falam inglês; porque não ousarmos em dizer, “inglês brasileiro”, “inglês japonês”, “inglês espanhol”, entre outros.
4. Aí está uma tarefa que acredito ser bastante difícil, mas possível. Normalmente procuro propor atividades nas quais haja a possibilidade de interação, principalmente, entre os aprendizes. São duas as teorias que me guiam na elaboração de atividades que me possibilitam trabalhar com os diferentes níveis de inglês em sala de aula: o ZPD (de Vygotsky) **Zone of Proximal Development** (Zona de desenvolvimento proximal) e o **Scaffolding** (a teoria do Andaime).
 - A primeira me auxilia no sentido de que eu posso aproximar um aprendiz que, no momento, se encontra em um nível de conhecimento abaixo de outro aprendiz; ao fazer isso, como bem propõe a teoria, posso “estretar” o espaço entre o que o aluno consegue desenvolver e realizar sozinho e o que ele consegue alcançar com a ajuda de um colega, normalmente mais habilidoso; com mais conhecimento em algum aspecto linguístico da língua alvo. Vale lembrar que, na sala de aula, esta zona pode ser representada, não apenas por um colega, mas pelo próprio professor;
 - Assim como a primeira, a segunda teoria me auxilia na aproximação de indivíduos, com diferentes níveis de conhecimento na língua alvo. O que há de diferente na teoria do **scaffolding** é que ela me guia no sentido de que um aprendiz (professor, livro, *smartphone* etc.) serve de estrutura de apoio à aprendizagem do aluno que se encontra em um nível de aprendizagem inferior.

O tempo que esse indivíduo/estrutura pode ser removido/a vai ocorrer assim que o conhecimento desejado é alcançado.

Enfim, para “driblar” as diferenças de níveis de conhecimento na sala de aula, a “ordem” não é segregar, excluir, isolar, mas sim, agregar conhecimentos por meio da interação.

5. O objetivo da questão não ficou muito claro para mim. Bem, se assim a entendi, eu diria que os fatores que mais considero ao preparar as minhas aulas são:
 - ◆ A programação feita anteriormente, no plano de curso;
 - ◆ O interesse da classe (no que se refere aos aspectos gramaticais, vocabulário etc.);
 - ◆ Curiosidades em torno de aspectos culturais;
 - ◆ Desejo de apreciação de uma canção, filme, episódio de uma série etc.
6. De algum modo, acredito que tenho contribuído para a aprendizagem dos alunos, pelo menos, acredito que tenho despertado o interesse e curiosidade, por parte dos aprendizes, em buscar pelo conhecimento da língua alvo. Acredito que a eficácia da aprendizagem do inglês culmina a partir de um conjunto de fatores que pode ser percebida ao longo do curso, uma vez que se trata de um processo. Mas, tenho certeza que faço parte desse processo.
7. A competência linguística é importante, mas não fundamental. Um “bom” professor de inglês pode ser aquele que está atento às necessidades e realidade dos alunos; respeita o estilo e ritmo de aprendizagem dos alunos; facilita o aprendizado – buscando materiais que vão além do livro didático, por exemplo.
8. Sim. Acredito que eu esteja em consonância com as características mencionadas anteriormente.

A partir das respostas da professora Carla, depreendemos que ela se encontra consciente de seu importante papel como professora-formadora de futuros professores de inglês e que seu trabalho tem sido desenvolvido a partir de vivências interculturais sempre evocando a importância de entender a língua como uma variação que não se esgota em uma ou duas variantes hegemônicas. A professora salienta ainda, a importância de atender as necessidades de cada aluno para que a aprendizagem se torne algo cada vez mais significativo. Ela comunga com as ideias de Seidlhofer (2011) quando a autora afirma que o ILF deve ser entendido “[...] como um meio intercultural de comunicação que não está ligado a determinados países e etnias, um recurso linguístico que não está contido, ou limitado por ideias tradicionais (e notoriamente tendenciosas) do que se constitui uma língua²⁴. Desse modo, Carla utiliza diferentes

²⁴ [...] as a means of intercultural communication not tied to particular countries and ethnicities, a linguistic resource that is not contained in, or constrained by, traditional (and notoriously tendentious) ideas of what constitutes „a language“.

metodologias em suas aulas com o intuito de alcançar todos seus alunos, mesmo eles sendo de diferentes níveis linguísticos.

Como professora também de fonética e fonologia, ela entende que ensinar a língua inglesa com foco na compreensão e no ser compreendido se caracteriza como algo fundamental e ressalta a importância de aprender a língua como franca, ou seja, a partir de uma perspectiva que a língua se constitui em uma variação de usos.

Diante do exposto, percebemos que todas as três professoras enfatizam a importância do respeito às diferenças ao explicitarem como a competência intercultural é por elas concebida. Nas respostas, há registros de que entendem que a relação entre língua e cultura ocupa um espaço importante em suas aulas; parece haver, em particular, uma crescente conscientização do papel vital do inglês para a comunicação intercultural. Um dado relevante a ser destacado é que todas as entrevistadas admitem que os alunos devam ser expostos às diferentes variedades do inglês, entretanto, Maria ainda se encontra insegura para ensinar em uma perspectiva de ILF, por ela desconhecer o termo, bem como suas implicações.

A partir dessas respostas, percebemos que as professoras reconhecem o contexto da sala de aula como um espaço para a desconstrução de “[...] concepções errôneas acerca das relações estabelecidas entre língua e cultura, entre língua e ideologias, entre língua e poder, entre língua e seus falantes/usuários [...]” (FIGUEREDO, 2011, p. 89). Elas também estão cientes de que a cultura e as relações interculturais em sala de aula promovem a integração e o respeito à diversidade dos povos, permitindo ao aprendiz “uma constante reflexão não somente sobre a língua-cultura-alvo, mas também sobre a línguacultura-nativa” (MENDES, 2007, p. 124). Assim, todas as professoras enfatizam, de forma unânime, a importância do respeito às diferenças ao explicitarem como a competência intercultural é por elas concebida.

Portanto, entendemos por meio das respostas dadas pelas professoras-formadoras que muitos são os desafios para tornar o ensino e a aprendizagem da LI eficiente, mas também percebemos que duas (Alice e Carla) delas já se encontram bem familiarizadas com os termos interculturalidade e Inglês como língua franca, tornando suas aulas cada vez mais voltadas para essas particularidades, o que nos faz lembrar o que Jenkins (2007) tem afirmado que, mesmo que o professor já tenha plena consciência do papel do inglês no mundo em um nível teórico, muito pouco tem mudado na prática.

II parte:

Nesta segunda parte, as perguntas 09 a 11 relacionam-se a aspectos dos alunos, enfocando-os como seres atuantes no processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem intercultural e o uso dessa abordagem no processo de aprendizagem.

09. Qual o papel do aluno nas suas aulas?
 10. Qual a importância das narrativas escritas de alunos para execução de suas aulas?
 11. Qual o nível, da maioria dos alunos, quando esses concluem o curso Letras/Inglês? Você acredita que eles estão aptos para serem professores de inglês? Explique.

Para tais perguntas, as respostas que obtivemos foram:

Resposta de Maria:

09. Deve ser participativo. É esperado que ocupem posição mais ativa, no entanto isso não acontece sem um incentivo por parte do professor. Como essa atitude mais ativa pressupõe a ocupação dos espaços de fala pelo aluno, ele nem sempre se sente confortável, especialmente por se tratar de comunicação estabelecida em uma língua estrangeira que faz emergir sentimentos como o de vergonha e o de medo de errar, o que eu penso que pode e deve ser desconstruído pelo professor.

10. Entendi a questão como narrativa de si e, se a pergunta é sobre isso, não costumo trabalhar com esse tipo de narrativa, embora os alunos acabem trazendo algo de suas vidas tanto em atividades de *writing* como nas de *speaking*. Nesses momentos, busco estar atenta a suas necessidades para fazer uma abordagem mais humana sempre que possível.

11. Isso varia de turma para turma e depende também do professor que ministra cada semestre, que é bem variável. É difícil saber como o colega trabalha, mas considero que a [nome da universidade] dispõe de boa equipe de professores. Como resultado, há alunos que se destacam bastante, saindo do curso com certa fluência; há, também, uma quantidade de alunos que saem em um nível intermediário; outros, no entanto, eu consideraria nível básico. O sistema de avaliação usado por cada professor favorece ou que alguns alunos saiam sem atingir um nível compatível que lhe permita ministrar aulas em escolas públicas e privadas ou, ainda, que ele saia com um nível de inglês excelente.

A respeito dos procedimentos de sala de aula, a meu ver, embora devamos respeitar os diversos falares, é necessário que nós, professores formadores, tenhamos o compromisso de contribuir para que os novos docentes sejam sensíveis às diferenças individuais de seus alunos, mas que, também, domine o conteúdo que se propõe a ensinar e que, de fato, seja inserido no mercado de trabalho exercendo a profissão que escolheu.

Conforme explicitado nas falas da participante Maria, o aluno deve ter um papel participativo no processo de aprendizagem de LI, isto é, não deve ser apenas um agente passivo, entendendo que o professor não é aquele que tem fundamental importância para que o aluno se sinta motivado neste processo. Com relação ao uso de narrativas, Maria utiliza algumas atividades de *writing* e de *speaking* que são possíveis utilizá-las como meio de relacionar com

os alunos, e desenvolver atividades em classe levando-se em consideração o que foi discorrido pelo aluno. Para reforçar a fala da docente, Widdowson (1994) assinala que o contexto de aprendizagem, enredado dentro da sala de aula, deve ser informado, de alguma maneira, pelas atitudes, crenças, valores do mundo cultural dos alunos.

Maria deixa claro que os alunos nem sempre saem da universidade com o inglês apto para ministrar aulas de inglês em turmas no Ensino Fundamental ou Médio, mas alega a dificuldade em avaliar os alunos, já que em cada semestre os alunos têm um professor diferente. Para nos ajudar a entender sobre esse aspecto, recorremos a Seidlhofer, ele afirma que o interessante “não é o nível de competência que conta, mas a capacidade de usar a língua explorando o seu potencial comunicativo” (SEIDLHOFER, 2011, p. 202).

Resposta de Alice:

09. Como venho dizendo, nas minhas aulas, os aprendizes desempenham um papel central na configuração das ações pedagógicas. Busco libertá-los do confinamento rigoroso às normas dos falantes nativos, empoderando-os a se apropriarem da língua que estão aprendendo, e, finalmente, encorajando-os a terem iniciativa e autonomia, para que dessa forma, eles possam ter um melhor entendimento de outras formas de fazer sentido no mundo.

10. Toda a produção dos meus alunos configura insumo basilar para a consecução do meu planejamento, uma vez que, como já dito, a realidade dos alunos configura o ponto de partida para as minhas ações.

11. Tenho observado que a maioria dos alunos ainda conclui o curso com diversas limitações. Essa afirmação está pautada na minha experiência como professora de Estágio Supervisionado. Ao refletirem sobre suas próprias trajetórias, fazem emergir pontos críticos que ratificam uma postura ainda presa a aspectos meramente linguísticos. Mesmo após linhas de argumentação sobre diferentes objetos, novas abordagens e fontes variadas, os planos de aula revelam contradições e falha nos nexos entre os conhecimentos adquiridos nos diversos componentes curriculares do curso e a atuação em sala de aula. Contudo, em menor ou maior grau, eu diria que os alunos estão sim aptos para exercerem a profissão. Afinal, com a soma de experiências adquiridas na prática cotidiana de muitos anos é que se forma o verdadeiro profissional capaz de demonstrar competência e segurança no que faz.

A professora Alice se mostra bastante firme ao entender o aluno como parte central em suas aulas e deixa clara a vontade dela de fazer com que os discentes aprendam a língua para se comunicarem neste mundo globalizado. Ela utiliza de maneira primordial as narrativas, recorrendo a tais escritas como forma de melhorar suas aulas, para atender cada vez mais a seus alunos. Para Cunha (1997, p. 4), o uso de narrativas de discentes nas salas de aulas “tem sido a principal alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de um processo ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como ponto básico de referência”.

Ao ser questionada sobre o nível dos alunos ao saírem da universidade e se já estão preparados para proferirem aulas de LI, percebemos uma contradição, pois no início de sua resposta ela salienta que, devido a sua experiência como professora de estágio, a maioria dos alunos se encontram com muitas limitações. Contudo, no final de sua resposta ela indica que a soma das experiências vividas tem formado verdadeiros profissionais.

Resposta de Carla

09. A primeira concepção que temos de um aluno, na sala de aula, é “aquele que estuda e visa ao aprendizado e ao cumprimento de seus objetivos pessoais”. Porém, acredito que estar em uma sala de aula, como aprendiz, vai além desta simples concepção. O papel do aluno exige dele: participação ativa nas atividades propostas (mesmo que seja para questionar as atividades propostas). É importante que os alunos sejam alertados sobre a importância do seu papel em sala de aula e como a sua participação afetará a sua aprendizagem, muito mais do que qualquer outra coisa ou pessoa.

10. Se as “narrativas escritas” nas quais a questão se refere, são as de aprendizagem, normalmente não costumo propor tais narrativas como instrumento de avaliação de aprendizagem. Porém, utilizo as narrativas orais – momento no qual os aprendizes podem compartilhar suas expectativas, frustrações, dificuldades, sucessos e insucessos no processo de aprendizagem da língua inglesa; eles podem explicar, por exemplo, como vêm aprendendo e como melhor gostariam de aprender. Estes relatos, certamente, podem me auxiliar na elaboração de aulas que mais se aproximem da realidade e expectativa da classe.

11. Infelizmente, em alguns casos, os alunos concluem o curso Letras/Inglês com algumas deficiências; principalmente no que se refere a competência linguística (comunicação oral, “domínio” gramatical, vocabular), o que compromete o seu papel como professor de inglês. Muitas vezes, é a competência linguística, que é “cobrada” fora da universidade. Outros aspectos, como a competência intercultural, por exemplo, são discussões muitos “recentes”, certamente, não lhe serão cobradas. O Projeto Político Pedagógico do curso Letras/Inglês²⁵ diz que o curso oferecido pelo Campus

tem como objetivo precípua formar profissionais competentes para o ensino da Língua Inglesa e Literaturas, sem deixar de destacar o desenvolvimento de outras habilidades que possam, também, propiciar a inserção dos profissionais desses cursos em outras áreas correlatas, como: tradução, interpretação, revisão de texto e crítica literária (p. 17-18).

As respostas de Carla apresentam um posicionamento bastante semelhante àquele defendido pelas outras duas professoras quando foram questionados sobre o papel do aluno como aprendiz de LI. Aqui, a professora reafirma a grande responsabilidade do discente como

²⁵ Disponível em: < <https://portal.uneb.br/caetite/wp-content/uploads/sites/25/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-6.pdf>>.

agente ativo, a importância e a necessidade de o aluno interagir com a língua alvo. Ela, assim como Maria, não utiliza as narrativas como instrumentos avaliativos, apesar de utilizar as falas dos discentes para adequá-las as necessidades e anseios deles em suas aulas. Assim como Kenski (1994) que tem privilegiado a produção de histórias de vida como forma de contribuir para a qualidade do ensino-aprendizagem.

Ao responder sobre o nível dos futuros professores de LI ao concluírem o curso de graduação, ela percebe uma deficiência na abordagem linguísticas deles, uma vez que se sentem inseguros quanto à utilização da língua propriamente dita.

Maria, Carla e Alice.

Com relação ao papel do aluno e sua participação em sala de aula, notamos que Maria percebe a sua responsabilidade de motivar o estudante para que este seja um agente participativo no processo de aprender, já Alice e Carla consideram esse um fator que depende totalmente do aluno. Ao falar das narrativas, percebemos que as docentes Maria e Carla não fazem uso desta ferramenta para subsidiar suas aulas, embora, em algumas atividades de *writing* ou de *speaking*, elas conseguem identificar aspectos pessoais dos alunos e julgam relevantes para desenvolver uma abordagem mais humana em suas aulas, e que estes aspectos muitas vezes mencionados têm sido observados para preparar suas aulas, tornando o conteúdo mais próximo daquilo que foi ouvido ou lido. Mota (2010) enfatiza ainda que a escrita de narrativas pode contribuir para um caminho metodológico altamente eficaz, uma vez que esses escritos esclarecem os caminhos formativos.

Ao serem questionadas sobre o nível de inglês dos alunos, quando terminam sua graduação, as três professoras-formadoras são bastante categóricas ao afirmarem que existe uma variação, e que nem todos atingem uma proficiência excelente na língua para ministrar aulas de inglês. Elas ressaltam que os professores-formadores devem contribuir para a formação de novos professores sensíveis à diversidade encontrada em sala de aula, mas também preparados para abordar o conteúdo que será ministrado, alegando que todas as produções dos alunos constituem um direcionamento para suas ações pedagógicas.

III parte:

A última parte do questionário se deteve em fazer perguntas acerca do Projeto do Curso, para tanto, elaboramos duas perguntas:

12. Você já discutiu com outros professores-formadores o Projeto do curso Letras/Inglês?

13. Em sua opinião, o projeto do curso lhe fornece subsídios necessários para que o ensino se torne eficaz? Em caso negativo, por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Para a pergunta número 12 (doze), Maria negou já ter discutido o Projeto do Curso com outros professores do curso e com relação à pergunta número 13 (treze), ela respondeu:

Fornecer orientações gerais acerca de informações como: o objetivo do curso, a estruturação curricular, o perfil do profissional que deve formar etc. Penso que o quesito mais importante para que o ensino se torne mais eficaz é que o professor se coloque em posição de sempre aprender, mantendo uma aprendizagem continuada e buscando melhorar de alguma forma a metodologia adotada. Nesse contexto, o conhecimento do PPP servirá de guia para que o professor adequar tais conteúdos de forma a favorecer que o formando se aproxime do perfil do egresso ideal desenhado pelo projeto.

Dessa forma, concluímos que a participante Maria tem um conhecimento superficial acerca do PPPC. Em sua resposta, ela apenas cita a importância da formação continuada do professor-formador, não demonstrando ciência sobre aspectos relevantes contidos no projeto.

Já a professora-formadora Alice, afirma já ter discutido o PPPC e salienta que o documento tem passado por alterações e por conta disso muitas discussões têm sido feitas, conforme sua resposta:

12. Sim. Especialmente agora que o Projeto está passando por uma fase de redimensionamento, muitas têm sido as discussões em torno desse importante documento para o curso.

Com relação à décima terceira pergunta, Alice nos respondeu que:

13. Sim. O projeto do curso de Letras/Inglês [universidade pública na Bahia], longe de ser um documento isento de conotações ideológicas, sociais, políticas e culturais, aponta para a formação de profissionais críticos, capazes de refletir sobre o conhecimento adquirido. A proposta curricular leva em conta as intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea e, por consequência, viabiliza caminhos para que os futuros professores de inglês estejam preparados para questionar, problematizar, reavaliar, recriar e reformular práticas que correspondam às verdadeiras necessidades dos aprendizes neste mundo em que as relações se reverberam local e globalmente.

Assim, depreendemos a partir da resposta da professora formadora, Alice, que o PPPC é um documento consistente, que tem base teórica e prática para formar professores críticos e que saibam atuar na sociedade vigente.

Respostas de Carla:

12. Sim. As discussões em torno do Projeto Político Pedagógico do curso Letras/Inglês sempre acontecem em reuniões de colegiados. Há, ainda, a

necessidade de uma discussão mais cuidadosa. Porém, agendamentos têm sido feitos para que isso aconteça.

13. O projeto político pedagógico do curso, em si, nos fornece subsídios necessários para que o ensino se torne eficaz, pelo menos, na teoria. Porém, a política interna da instituição (recursos financeiros, por exemplo) acaba por criar uma distância entre o querer fazer e o que é possível fazer. É óbvio que tais questões não podem se tornar um entrave nas nossas ações em sala de aula, mas não deixam de refletir de maneira negativa no ensino.

A partir das respostas de Carla sobre as perguntas relacionadas ao Projeto do Curso, inferimos que ela o conhece e tem debatido em reuniões de colegiado sobre esse documento. Assim, notamos que ela conhece profundamente o Projeto ao apontar para questões que, muitas vezes, não são possíveis de serem executadas devido a alguns entraves que estão fora de seu campo de atuação.

Sobre o conhecimento das professoras-formadoras sobre o Projeto do curso em análise, constatamos que apenas Maria se encontra desinformada sobre ele, e que Alice e Carla afirmam categoricamente a presença de discussões a respeito das leis e das diretrizes que regem o curso.

4.3 Análise das observações das aulas

Nesta etapa, nos concentramos nos momentos de aula que nos permitiram visualizar como a língua inglesa e as questões interculturais foram trabalhadas nas práticas pedagógicas dos professores-formadores. Iniciamos a nossa discussão com as observações das aulas de Língua Inglesa no nível Intermediário I. Como é foco da nossa pesquisa, também analisaremos em seguida as observações feitas nas aulas de Estágio Supervisionado I, o que totalizou 06 aulas observadas em turmas do III e do V semestres. Faz-se importante conhecer de perto as demandas pedagógicas propostas, pois entendemos que:

A sala de aula constitui um campo plural e permanente de construção de saberes, não podíamos deixar de adentrar esse ambiente para tentar traduzir as singularidades e regularidades que se fazem presentes nas práticas pedagógicas dos professores pesquisados. (ALVES, 2015, p. 114)

Nível Intermediário I (ministrado pela professora Carla)

Nas aulas de Intermediário I, observadas todas no dia 18.10.2018, a professora chegou 30 minutos atrasada na aula, e todos os alunos se encontravam na sala de aula ou no corredor da universidade esperando-a.

Ela começou a aula falando todo tempo em inglês e instigando os alunos para conversarem um com outro na língua alvo, não se mostrando apegada à correção linguística. Percebemos assim que a professora entende a necessidade da conversação entre alunos. A professora interagia com os alunos, sanando as dúvidas e indagando-os cada vez mais, mostrando a relevância da comunicação e fazendo valer a importância do aprendiz como centro no processo de aprendizagem.

Passado esse momento de conversação livre em inglês, a professora premiou sobre um jogo feito na aula passada e neste momento ela alternava sua fala em português e em inglês. A fala na língua portuguesa revelou uma interação entre professora e alunos, esse contato da língua materna com a língua inglesa é apoiado por Assis-Peterson e Silva (2009, p. 105) quando dizem que “o uso estratégico da língua materna em sala de aula é também um recurso a assegurar um ambiente de aproximação social e consequente aprendizagem”, ou seja, o diálogo se tornava ainda mais produtivo.

Logo após, ela deu uma cópia de uma música para os alunos, fez a leitura em voz alta e pedia a eles que repetissem. Ela selecionava aleatoriamente um aluno na sala de aula para dizer, sem precisar traduzir, o que cada verso da música transmitia, neste momento da aula, ela questionava sobre palavras e/ou expressões novas para os alunos. O que se percebe com a atitude da professora, é que ela tentava motivar os alunos a falarem inglês.

A música escolhida foi *Taste the feeling* de Conrad, ao falar da música a professora a caracteriza narrando sobre o ritmo musical (*blues*), trazendo um pouco da história da chegada do *blues*. Neste momento da aula, constatamos a preocupação da professora em trazer componentes culturais para os alunos, e eles se sentiram motivados a entender todo o contexto no qual a música está inserida. Depois da abordagem da música em seus mais variados aspectos (ritmo, letra, intenção), a professora usou caixas de som e o *notebook* e todos puderam ouvir a melodia e perceber a pronúncia das palavras em inglês. Dando continuidade, ela passou a música novamente e pediu aos alunos para que dessa vez cantassem também, enquanto isso a professora caminhava na sala ajudando os alunos e cantando com eles.

Interessante sobre a música é que há um cantor brasileiro (Luan Santana) que gravou a música em inglês e os alunos tiveram a oportunidade de ouvirem e verem o vídeo do cantor, o que percebemos também que a professora não prioriza uma variante do inglês como hegemônica, mas que considera importante que seus alunos conheçam pessoas que não são nativas cantando em inglês. O incentivo da professora para os alunos não terem receio de se

apropriarem da língua que estão aprendendo é bastante perceptível. El Kadri e Gimenez (2013, p. 125) sintetizam o que foi transmitido pela professora neste instante, ao dizerem que “enquanto a perspectiva do inglês como língua estrangeira procura situar o aprendiz como um nativo imperfeito, a do inglês como língua franca requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico ou linguístico”.

Após as atividades com a música, a professora passou uma atividade avaliativa individual, que consistia em vocabulários adquiridos na unidade letiva e conhecimentos gramaticais explicados anteriormente. A professora explicou que a primeira parte da atividade era auditiva, assim, utilizando uma caixa de som e um *notebook* executou essa parte da atividade juntamente com todos os alunos e, em seguida, explicou questão por questão da atividade. Inferimos, que, na verdade, a professora compartilha da ideia de que “[o] aprendizado de inglês se torna significativo porque não se trata apenas de aprender uma língua estrangeira, mas de aprender a dizer-se, numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres” (GIMENEZ, 2011, p. 50).

Na atividade avaliativa a professora se mostrava solícita para tirar as dúvidas que surgiam, sempre caminhando na sala. Ela sempre tentava sanar a dúvida usando a língua inglesa, com o intuito de aproximar cada vez mais os alunos da língua alvo. E, se porventura, o aluno não entendesse, ela traduzia para o português. Na concepção de Widdowson (2012, p. 23),

O que é mais difícil, e mais resistente à correção do professor, é, provavelmente, o que é mais dispensável. Mas essas são as características que os professores tendem a gastar mais tempo tentando, em vão, ensinar. Os aprendizes constroem a sua própria versão da língua que está sendo ensinada e isso fica patente quando eles escapam da sala de aula e se tornam usuários do ILF. Esta versão é geralmente considerada uma interlíngua, uma fase intermediária e inadequada de aquisição. Neste ponto de vista, a tarefa pedagógica é conduzir os alunos em direção ao objetivo final da competência do falante nativo, [...] o objetivo é inatingível, não somente porque é uma ilusão. E não somente inatingível, mas irrelevante de qualquer forma.²⁶

Percebemos que o professor-formador deve tentar entender como os alunos utilizam a língua, para, então, identificar o que deve ser incentivado para o seu uso efetivo e não o que

²⁶ What is most difficult, and most resistant to teacher correction, is probably what is most dispensable. But these are the very features that teachers tend to spend most time trying, in vain, to teach. Learners construct their own version of the language they are being taught and this gets carried over and developed further when they escape from the classroom and become ELF users. This version is generally taken to be an interlanguage, an interim and inadequate stage of acquisition. The pedagogic task is, in this view, to move learners on towards the final goal of native speaker competence, [...] the goal is unattainable, not least because it is an illusion. And not only unattainable, but irrelevant anyway.

deve ser inútil e repetidamente corrigido (WIDDOWSON, 2012). Notamos que a professora-formadora Carla sanava as dúvidas dos alunos sempre que ela era solicitada por eles. Quando todos os alunos entregaram a atividade para a professora, ela despediu-se dos alunos, terminando assim sua aula naquela noite.

Diante dos dados apresentados, constatamos que as aulas ministradas, pela professora-formadora de Inglês no nível Intermediário I, trazem dados relevantes para a nossa pesquisa como, por exemplo, a questão da interculturalidade da língua Inglesa, ao trazer um brasileiro cantando uma música de origem inglesa, ressaltando assim, a importância de visualizar e entender o inglês falado por pessoas que não tem o inglês como língua oficial.

Por outro lado, identificamos também, que os alunos encontraram dificuldades de nível básico da língua inglesa, ao fazerem a atividade avaliativa que consistiam em vocabulários simples (*some professions*) e em estruturas gramáticas básicas (*would like to do*).

Desse modo, as três aulas observadas nos deram uma visão geral de como tem sido as aulas de inglês na universidade escolhida no nível Intermediário. Passamos agora para a análise da observação realizada na sala de aula do quinto semestre.

Estágio Supervisionado I (ministrado pela professora Luana)

A aula ministrada pela professora de Estágio Supervisionado I, do dia 17/10/2018 começou com um atraso de 30 minutos, pois o professor anterior permaneceu dentro da sala de aula. Assim, a aula que deveria ter começado as 20:30 começou as 21:00 horas.

A professora iniciou a sua aula pela apresentação e discussão a respeito da escolha das escolas onde os alunos iriam estagiar. A turma era composta de 18 alunos, mas somente 12 estavam presentes. Naquele dia, os alunos foram contemplados com um envelope que a professora-formadora entregou contendo ofícios importantes para a iniciação dos estagiários nas escolas, são eles: Registro de comparecimento Ensino Fundamental II e Ensino Médio, Roteiro para elaboração de relatório, Ficha de observação, Questionário docente e o discente.

Logo depois, a professora explicou a responsabilidade dos alunos no campo de estágio, sobre a obrigação das assinaturas nos ofícios e nas listas de presenças, deles e dos professores regentes e ainda dos diretores das escolas que iriam recebê-lo. Em seguida, foram feitos alguns acordos com a turma, tais como encontros semanais para esclarecer possíveis dúvidas.

Em seguida, a professora-formadora ressaltou a importância da responsabilidade dos alunos nas escolas e de como eles deveriam agir no ambiente escolar. Acabando com as

orientações e sanando as dúvidas dos alunos, a professora encerrou sua aula, marcando o próximo encontro para o dia 21/11/2018 para a socialização das experiências vividas e dia 22/11/2018 para a entrega do relatório de estágio.

A partir das três aulas observadas, constatamos uma preocupação da professora-formadora ao enviar seus alunos para as escolas a fim de estagiarem e vivenciarem na prática o que já haviam aprendido na teoria, nos últimos quatro semestres letivos. Pode ser que o objetivo da aula tenha sido somente esse, por isso não percebemos qualquer menção de aspectos interculturais ou de tratamento da língua como franca, o inglês só foi utilizado ao cantar parabéns para uma aluna aniversariante. Notamos apenas, uma preocupação com os ofícios burocráticos e orientações de como se comportar no campo do estágio; pois os alunos se mostraram sem confiança e com muitas dúvidas de como se comportarem no desafio que lhes estavam sendo propostos, confirmando assim o que foi afirmado por Gatti e Nunes (2009, p. 132).

A análise dos dados relativos às grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos “Conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias de análise propostas, 15,4% dizem respeito a “Outros saberes”, 10,5%, são “Conhecimentos específicos para a docência”, 8,5%, a “Fundamentos teóricos” e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, “Pesquisa e TCC” e “Atividades complementares”. Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos”.

Constatamos, dessa forma, que questões sobre a prática docente têm sido valorizadas no componente curricular Estágio Supervisionado I, talvez por ser o primeiro, em detrimento da língua propriamente dita e questões interculturais. Dessa maneira, pudemos perceber que os alunos ainda estão sendo formados com ênfase no didático-pedagógico e pouco engajamento linguístico.

A seguir, faremos a análise do Projeto do Curso.

4.4 Análise do Projeto do Curso

A análise do Projeto do curso (PC) (APÊNDICE F) foi baseada nas mesmas categorias das narrativas de discentes, a saber: questões relacionadas à interculturalidade, o Inglês como língua franca e, por fim, se as narrativas são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da LI.

Necessário se faz conhecer as epistemologias que fundamentam a proposta curricular vigente do curso em estudo para nortear um entendimento mais apurado das diretrizes e bases dele consoante com nossa pesquisa. Para tanto, analisaremos a partir de agora, suas configurações e os seus elementos reguladores.

O currículo do curso de licenciatura em Letras/Inglês e suas literaturas do curso analisado apresenta a compreensão de um fazer social que se reflete no uso linguístico e tem como missão “[...] habilitar profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais, entendendo-as não como um elemento isolado, mas como parte de um todo que constitui o universo globalizado [...]” (p.16). Ainda no Projeto do curso, consta que o professor em formação:

[...] deve ser crítico, com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que está sendo exposto, correlacionando-as à sua realidade sócio-histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária interseção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica (p.17).

Consoante com a citação exposta, podemos constatar que, a função da língua dentro da sociedade é levada em conta, bem como a maneira pela qual os indivíduos a utilizam. Assim, percebemos que o estudo da língua, de acordo com o currículo privilegia o conhecimento das relações políticas e sociais, o seu potencial culturalmente produtivo e as marcas históricas construídas pelos indivíduos. O profissional que se pretende formar deve ser capaz de averiguar os elementos linguísticos, identificando a sua variação de usos e atuando como agente no processo de aprimoramento contínuo. Para a formação desse profissional, busca-se o desenvolvimento de competências linguísticas, literárias, e didático-pedagógicas, para que o futuro professor não seja somente um mero transmissor de conteúdos, mas que sejam profissionais que saibam atuar de maneira crítica e transformadora no contexto escolar.

Os direcionamentos supracitados estão fundados na proposta de Diretrizes Curriculares, homologadas pelo Ministério da Educação em agosto de 2001, que considera os desafios da educação superior mesmo diante das transformações que têm ocorrido no mercado de trabalho, na sociedade vigente e nas condições de exercício profissional. Por este motivo, o documento analisado propõe como objetivo primordial a formação de “[...] profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30). Além disso, “[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua [...], em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais”. Neste caso, o Projeto do Curso constrói

um currículo articulado, com eixos, que respeitam as especificidades de cada área, estabelecendo inter-relação de conteúdo, interação social e associação com fatores sociais, culturais e linguísticos. São quatro os eixos temáticos:

- Eixo de Conhecimentos de Natureza Científico-Cultural (CNCC)
Responsável pela formação teórica do graduando, especializando primordialmente nos estudos linguísticos e literários da língua alvo.
- Eixo de Formação Docente (FD)
Formado pelos componentes curriculares relacionado às práticas docentes.
- Eixo Interdisciplinar (EI)
Componentes curriculares que proporcionam uma relação com outros saberes, por exemplo, libras, estudos filosóficos e sociológicos.
- Eixo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs)
São atividades exercidas pelos graduandos fora das atividades curriculares dentro da universidade, ou seja, atividades de extensão, participação em congressos ou em eventos correlacionados. (PPPC, p. 43).

Com a divisão feita por eixos, percebemos que o currículo foi elaborado na perspectiva de consolidar a construção articulada de conhecimentos, desse modo, optou-se por uma metodologia que favorecesse o desenvolvimento da interdisciplinaridade por meio de oito temas norteadores. São eles:

- 1º Semestre: As Linguagens e as Produções Sócio-Culturais e Históricas;
 - 2º Semestre: Os Códigos, as Linguagens e as Produções Orais Sócio-Culturais;
 - 3º Semestre: A Tradução e as Produções Literárias na Contemporaneidade;
 - 4º Semestre: Os Estudos e Análises dos Processos Político, Histórico e Social das Linguagens;
 - 5º Semestre: O Processo Sistemático e Comparativo entre as Culturas no Ensino da Língua Inglesa;
 - 6º Semestre: As Linguagens e as Novas Tecnologias em Língua Inglesa;
 - 7º Semestre: A Interdisciplinaridade e o Ensino da Língua Inglesa;
 - 8º Semestre: As Novas Tendências Pedagógicas, Tecnológicas e a Prática Docente;
- (p. 43)

Os temas mostrados refletem a importância da linguagem, evidenciando a sua relação com o desenvolvimento social, histórico, cultural e científico da sociedade e o estudo imprescindível das áreas de conhecimento para formação do profissional de letras: língua, literatura e prática pedagógica.

Esses temas podem ser redefinidos, de acordo com as necessidades que se apresentem, pelo Colegiado do curso. Dito isso, fica claro o compromisso do currículo com a flexibilidade, a diversidade e a heterogeneidade do conhecimento do aluno. Nesse ponto, nos interessa analisar como o ensino de LI é constituído no currículo do curso: da carga horária total de 3.225 horas, 705 horas são destinadas a componentes que funcionam como laboratório de LI. Essa

carga horária é distribuída ao longo da grade curricular entre os níveis Básico (180horas), Intermediário (270 horas) e Avançado (255 horas). Além desses, são ofertados outros componentes curriculares que também oferecem aos alunos a oportunidade de praticar a LI, a saber, Leitura e Produção Textual, Compreensão e Produção Oral, Produção do texto oral e escrito, Estudos Fonéticos e Fonológicos, Prática de Tradução, Língua Inglesa Instrumental, Ensino de Língua Inglesa para fins específicos.

Com base em nossa análise, verificamos que mesmo tendo por base importantes considerações quanto ao processo formativo dos professores em curso, as ementas citadas previamente revelam contradições e falha nos nexos entre o que é proposto pelas diretrizes curriculares e o que é materializado para o trabalho em sala de aula. As ementas dos componentes analisados propõem-se inteiramente voltadas para a abordagem comunicativa de ensino que, por sua vez, tem por objeto a conversação cotidiana e não as formações sociais e histórico-ideológicas (COX; ASSIS-PETERSON, 2001), como previsto pela fonte documental.

Notamos ainda uma supremacia nas questões linguísticas em detrimento das questões culturais. A cultura é pouco aludida como objeto de ensino, e, nos temas norteadores não há menção sobre questões interculturais e são tão nitidamente enfatizadas pelas diretrizes curriculares. Outro aspecto importante que devemos salientar diz respeito a certa depreciação com as variedades linguísticas e nos parâmetros de avaliação são mencionados como alvo a ser atingido pelo aluno do nível avançado. É coerente lembrar, que o processo formativo do aluno “transita entre duas esferas, ou seja, ele é, a um só tempo, aprendiz da língua, e do processo sobre como ensiná-la” (FIGUEIREDO NETO, 2014, p. 124). Sob essa perspectiva, constatamos que o Projeto do Curso em análise contribui para que questões linguístico-culturais fundamentais para a formação do aluno sejam negligenciadas e, conseqüentemente, prejudicará nas futuras práticas dos professores em formação.

Uma vez que identificamos poucos aspectos, no Projeto do Curso, relacionados ao foco da nossa pesquisa, a saber, questões de interculturalidade, já que encontramos sucintas indicações sobre o trabalho com a cultura; o inglês como língua franca, apontando apenas superficialmente sobre variações da língua; e nada sobre o uso de narrativas como ferramentas propulsoras no processo de ensino e de aprendizagem da língua.

Apontamos para a necessidade de melhoria nos parâmetros curriculares do PPPC, para que o processo de ensino e aprendizagem da LI corresponda aos aspectos relevantes das diretrizes curriculares e que venham a dar conta da complexidade do que seja ensinar inglês no mundo contemporâneo.

À luz desta pesquisa, sugerimos que o PPPC seja revisto para que a abordagem comunicativa siga em direção à abordagem intercultural sob a perspectiva do ILF e que as narrativas dos alunos sejam utilizadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem da LI. Assim, para a revisão do Projeto analisado propomos considerar as diferentes variedades linguísticas que se espalham cada vez mais neste mundo globalizado e a diversidade na dimensão cultural dos sujeitos. À vista disso, percebemos também que os conteúdos programáticos linguísticos e culturais, bem como a bibliografia que dá suporte para a prática devem ser revisados.

Tendo percorrido esse caminho de análise que atravessou os dados obtidos por meio das narrativas dos alunos, dos questionários respondidos pelas professoras-formadoras, registros etnográficos feitos a partir das observações na sala de aula e sobre a análise do PPPC, seguiremos com a triangulação desses dados.

4.5 A triangulação dos dados

Cançado (1994, p. 57), ao mencionar a importância da etnografia para os estudos voltados para a sala de aula, enfatiza que, para termos maior confiabilidade nos dados, o pesquisador precisa fazer uso da técnica de triangulação, ou seja, o “uso de diferentes tipos de *corpora*, a partir da mesma situação alvo, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa”, para obter melhores formas de compreender os contextos pesquisados.

Assim sendo, nesta seção, faremos a triangulação dos dados obtidos pelos quatro instrumentos, a saber, narrativas dos discentes, questionário para as professoras formadoras, observação em sala de aula e análise do Projeto do Curso. Ressaltamos que alguns exemplos utilizados neste capítulo já foram mencionados em outras partes do estudo e, mesmo dentro desta seção, alguns serão repetidos a fim de ilustrar diferentes propósitos.

A partir das narrativas dos discentes e das respostas dadas pelas professoras-formadoras, vimos que o inglês tem sido reconhecido como língua franca e a importância do ensino a partir de uma abordagem intercultural. Seis dos discentes e as duas professoras-formadoras mostram conscientes da multiplicidade linguística e cultural da LI em seus relatos e respostas, entendendo que a língua não é mais “propriedade” exclusiva de países hegemônicos, como aponta Leffa (2001, p. 346)

Uma língua multinacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos, mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil. Pode ser a língua da

Internet, da Globalização ou do capitalismo, mas não é a língua de um determinado país.

Esta multinacionalidade do inglês, citada por Leffa (2001) está explícita na voz dos informantes, abaixo, quando afirmam:

Narrativas:

Assim, os nossos professores tentam desmistificar, por exemplo, o “mito do falante nativo” que segundo Oliveira (2014) é resultado de forças hegemônicas da Inglaterra e EUA, por fatores extralinguísticos de poder aquisitivo e econômico. (Cristopher).

Quando entramos nesse curso aqui na universidade um dos primeiros pontos trabalhado pelos professores é que os EUA e a Inglaterra não são os únicos países a falarem inglês e sempre buscam trabalhar a interculturalidade nas aulas. (Pietra)

[...] hoje vejo que além de professor de inglês sou estudante de uma língua viva que se modifica a todo momento e a partir de várias culturas. (Annabel Lee)

Questionário:

O meu objetivo principal é fazer com que os alunos passem a entender que o inglês britânico e americano são apenas duas variedades, dentre muitas outras que também são legítimas.(Alice)

[...]o aprendiz deve ter contato com uma diversidade de variantes.(Maria)

Nas observações de aulas, notamos que questões relacionadas à interculturalidade e ILF têm sido integradas às práticas das docentes, quando a professora mostrou um brasileiro cantando em inglês, conforme mostra o excerto da nota de campo abaixo e que é apoiado pelo projeto do curso:

Observação da aula.

Interessante sobre a música é que há um cantor brasileiro (Luan Santana) que gravou a música em inglês e os alunos tiveram a oportunidade de ouvirem e verem o vídeo do cantor.(Carla)

PC

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Portanto, levando em consideração as fases de análise, percebemos que duas professoras, Alice e Carla, sinalizaram conhecer profundamente a proposta do ILF e os princípios do ensino e aprendizagem de LI a partir de uma perspectiva intercultural. Quanto à professora Maria, apesar de ter apontado que tem um conhecimento superficial sobre ILF e a

interculturalidade, notamos – com base nas narrativas dos discentes – que as três professoras-formadoras têm desenvolvido um trabalho voltado para as variações linguísticas e culturais da LI.

Para exemplificar podemos citar a preocupação das professoras em considerar a realidade dos aprendizes como ponto de partida para o ensino; a valorização dos diálogos entre os alunos e a preferência em priorizar a comunicação em sala de aula em detrimento da habilidade de imitar o inglês dos falantes nativos:

Questionário

Toda a produção dos meus alunos configura insumo basilar para a consecução do meu planejamento, uma vez que, como já dito, a realidade dos alunos configura o ponto de partida para as minhas ações. (Alice)

[...] alunos acabem trazendo algo de suas vidas tanto em atividades de writing como nas de speaking. Nesses momentos, busco estar atenta a suas necessidades para fazer uma abordagem mais humana sempre que possível.(Maria)

Estes relatos, certamente, podem me auxiliar na elaboração de aulas que mais se aproximem da realidade e expectativa da classe.(Carla)

Com base em nossas constatações, a perspectiva intercultural parece ocupar um lugar privilegiado na lista de prioridades da professora Alice, como afirma Cruz (2009):

aprender uma língua estrangeira implica mudança mediante transformação: primeiro, mudança de atitude para aceitar a língua e a cultura alvo do jeito que elas são e não do jeito que nós gostaríamos que elas fossem, ou seja, iguais às nossas; segundo, essa aceitação implica uma nova abertura para novas formas de dizer e perceber o mundo, formas essas que se expressam linguisticamente, através das peculiaridades gramaticais e lexicais, e culturalmente através dos modos de comportamentos, hábitos, costumes, ritos, adequações sociais etc. (CRUZ, 2009, p. 34).

Desse modo, testemunhamos que as três professoras demonstram de algum modo a importância da competência intercultural na aprendizagem de LI, pois sempre introduzem aspectos culturais em suas aulas o que também é percebido com as narrativas de discentes conforme foi visto nos excertos apresentados acima.

Outro aspecto observado diz respeito à preparação da prática pedagógica para que os alunos sejam formados para lecionar a LI, em suas variantes, linguisticamente competentes. Pois, como salienta Quadros-Zamboni (2015):

A supremacia das disciplinas de língua portuguesa e afins na formação do professor de inglês promove a ocupação de espaços que deveriam estar sendo preenchidos pela formação específica em língua inglesa, em termos teóricos e pedagógicos e essa lacuna formativa é, ao meu ver, extremamente prejudicial

à formação do aluno-professor de língua inglesa. Justificá-la por meio do discurso de que compete ao professor o preenchimento dessa lacuna apenas através da formação contínua é fechar os olhos para uma realidade que há anos se arrasta e não se resolve. E isso exige, sem sombra de dúvida, a necessidade de um maior aprofundamento na discussão a respeito das questões voltadas à formação desse professor. (QUADROS-ZAMBONI, 2015, p. 120)

Neste aspecto, percebemos, com o uso das narrativas dos discentes e das respostas dos questionários, que há uma lacuna entre a teoria e a prática, pois as estudantes Annabel Lee e Fabiana se sentem despreparadas para ministrarem aulas de inglês na referida língua, ao afirmarem que o ensino da LI é ineficiente na universidade. As três professoras-formadoras (Alice, Carla e Maria) concordam com as narrativas de Annabel Lee e de Fabiana, ao afirmarem, no questionário, que o nível linguístico dos alunos ao se graduarem, muitas vezes não é satisfatório para um professor de inglês. Entretanto, a professora-formadora Alice afirma que, apesar da competência linguística por vezes não se configurar como a adequada, todos os alunos se graduam aptos para ministrar aulas de LI, como pode ser visto nos trechos a seguir:

Narrativas:

As disciplinas mais teóricas ajudaram muito, entretanto, na prática a teoria é diferente e é com isso que a gente lida no dia a dia. (Annabel Lee)

O ensino de línguas é fraco para um curso tão forte, se focassem mais no ensino do Inglês e não em disciplinas de pesquisas em português, no final do curso teria professores e não estudantes com medo da sala de aula por terem um inglês precário. (Fabiana)

Questionário:

O projeto político pedagógico do curso, em si, nos fornece subsídios necessários para que o ensino se torne eficaz, pelo menos, na teoria. (Carla)

Como resultado, há alunos que se destacam bastante, saindo do curso com certa fluência; há, também, uma quantidade de alunos que saem em um nível intermediário; outros, no entanto, eu consideraria nível básico. (Maria)

Tenho observado que a maioria dos alunos ainda conclui o curso com diversas limitações. Contudo, em menor ou maior grau, eu diria que os alunos estão sim aptos para exercerem a profissão. (Alice)

PC

Este profissional deve ser crítico, com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que está sendo exposto, correlacionando-as à sua realidade sócio-histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária interseção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica. (p.69)

Outro aspecto a ser pontuado diz respeito à análise do Projeto do curso que serviu para nos atestar de que muitas das questões proferidas pelas professoras-formadoras e pelos alunos não estão de acordo com o documento. Observamos, por exemplo, que o currículo propõe formar professores que sejam capazes de perceber as relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais, que sejam interculturalmente competentes, que estejam prontos para lidar com os desafios das intensas transformações da sociedade contemporânea, e, também, que estejam conscientes das variedades linguísticas e culturais.

PC

[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.(p. 13)

Questionário

[...] o bom professor de inglês é aquele que busca se preparar para ir além de formas linguísticas e discutir os significados gramaticais, semânticos, sociais, culturais, políticos e ideológicos expressos na língua e através dela.(Alice)

Narrativa:

[...] uma vez que, como professores, atuamos em um ambiente plural e heterogêneo e temos que estar cientes de que linguagem não pode ser dissociado da cultura e da vida dos alunos, pois só assim, eles se sentirão envolvidos no processo e serão motivados a aprender cada vez mais o idioma. (Cristopher)

Os dados recolhidos do questionário evidenciaram as opiniões das professoras-formadoras envolvidas na pesquisa quanto ao documento em pauta. Quando perguntados sobre o conhecimento e discussão do Projeto, identificamos que apenas duas (Alice e Carla) das três professoras investigadas confirmaram o conhecimento do Projeto e a discussão entre os professores do documento.

Questionário:

Sim. Especialmente agora que o Projeto está passando por uma fase de redimensionamento, muitas têm sido as discussões em torno desse importante documento para o curso. (Alice)

Sim. As discussões em torno do Projeto Político Pedagógico do curso Letras/Inglês sempre acontecem em reuniões de colegiados. Há, ainda, a necessidade de uma discussão mais cuidadosa. Porém, agendamentos têm sido feitos para que isso aconteça. (Carla)

Diante do exposto até aqui, acreditamos ter alcançado os objetivos traçados para este trabalho: os alunos puderam relatar suas experiências de aprendizagem de Língua Inglesa na universidade; as professoras-formadoras puderam refletir sobre o paradigma do ILF e da

perspectiva intercultural de ensino; nos certificamos de que o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa têm sido baseada em perspectivas mais reais voltadas para a diversidade da LI, a partir de uma abordagem intercultural para que os alunos, futuro professores, sejam capacitados e aptos a ensinar a língua alvo de modo a respeitar as variações em uma abordagem intercultural; e, também, verificamos quais são os caminhos que o projeto do curso investigado propõe em direção ao ensino de LI que atendam às tendências pedagógicas contemporâneas.

Tendo chegado a esse ponto do trabalho, partiremos para as nossas Considerações Finais. Para tanto, retomaremos as perguntas de pesquisa que direcionam este trabalho e dentro das possibilidades e limitações do presente estudo, buscaremos respondê-las. Ainda, embasados nas reflexões interprendidas ao largo da pesquisa, faremos uma recapitulação geral dos principais pontos discutidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegada à fase final de nosso percurso, propomos a retomada das perguntas de pesquisa com o intuito de sintetizar os resultados mais proeminentes de nossa investigação. Em seguida, apresentaremos as implicações do presente estudo para o ensino e aprendizagem de LI na universidade. As contribuições ensejadas nas linhas de reflexão tecidas ao longo deste trabalho também serão consideradas.

Como já mencionado, esta pesquisa surgiu a partir de uma vivência dentro da universidade pesquisada, naquele momento, ter acompanhado de perto os problemas teóricos e práticos que envolviam o processo de ensino e aprendizagem de LI. Isso nos motivou a questionar como os futuros professores da língua iriam ministrar aulas de inglês em escolas de nível fundamental e médio, bem como os professores-formadores têm ensinado a língua, já que as exigências atuais têm buscado profissionais capazes de atuar no mercado de trabalho de maneira que atenda às demandas de um mundo globalizado.

Diante desse quadro, buscamos compreender como os professores-formadores de um curso de Letras/Inglês atuam e contribuem ativamente para que a formação do aluno, futuro professor de língua inglesa, seja baseada em perspectivas voltadas ao pluralismo linguístico, uma vez que são eles que impulsionam as mudanças nos cursos de formação e que influenciam as decisões de futuros professores. Com esse objetivo em mente, formalizamos cinco perguntas de pesquisa:

Pergunta 1: Os professores-formadores conhecem o Projeto do Curso e as transformações que devem ocorrer no âmbito do ensino de língua/cultura no curso de Letras com licenciatura em inglês?

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa, os dados revelaram que as professoras Alice e Carla têm total conhecimento sobre as novas diretrizes do curso. Elas reconhecem que o Projeto do curso aponta para a formação de profissionais capazes de refletir sobre o conhecimento adquirido, assim, em consonância com Alves (2015), estão dispostas a viabilizar “caminhos para que os futuros professores de inglês estejam preparados para questionar, problematizar, reavaliar, recriar e reformular práticas que correspondam às verdadeiras necessidades dos aprendizes neste mundo em que as relações se reverberam local e

globalmente” (ALVES, 2015, p. 154), ou seja, elas respaldam suas aulas com base no Projeto do curso, para que o futuro professor seja capaz de intervir na sociedade em que está inserido.

A professora Maria, no entanto, demonstrou desconhecimento sobre o documento, o que nos mostra uma falha, uma vez que a professora-formadora ministra aula em uma turma de Língua Inglesa – Avançado II e desconhece as diretrizes que regem o curso, ocasionando o que por ela foi citado, que é a falta de domínio sobre ensinar inglês como língua franca a partir de uma perspectiva intercultural. Logo, percebemos que os alunos serão os maiores prejudicados, pois sairão da graduação, após cursarem o nível avançado de inglês sem debates na sala de aula sobre aspectos que julgamos relevantes no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Quanto à professora Luana, como ela não respondeu ao questionário, não foi possível observar claramente seu comprometimento com essas questões, entretanto, com o seu silêncio, pudemos conjecturar alguns aspectos sobre o que o “não dito” nos revelou. Ou seja, isso nos levou a questionar o porquê ela não responder e, a partir dessa indagação, inferimos que ela não se sente segura sobre as questões feitas no questionário, por não ter conhecimento acerca do Projeto do curso ou de não lidar com aspectos voltados para a interculturalidade em sala de aula, como um meio eficiente de ensinar e aprender línguas.

Pergunta 2: De que forma a (inter)cultura é tratada no Projeto do curso?

Ainda sobre o projeto do curso, a segunda pergunta remete-nos a interculturalidade. Percebemos que se trata de um documento de conotações sociais, ideológicas, políticas e também culturais. A proposta curricular leva em conta as intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea e, por consequência, viabiliza caminhos para que os futuros professores de inglês estejam preparados para questionar, problematizar, reavaliar, recriar e reformular práticas que correspondam às verdadeiras necessidades dos aprendizes neste mundo em que as relações se reverberam local e globalmente.

Pergunta 3: Os professores-formadores do curso atuam e contribuem para que as narrativas dos discentes sejam utilizadas como ferramentas no processo ensino-aprendizagem de LI? Em caso afirmativo, de qual maneira? E em resposta negativa, por quê?

Levando em consideração a terceira pergunta de pesquisa, a análise dos dados nos permitiu constatar que as professoras-formadoras do curso não utilizam as narrativas dos discentes como ferramentas no processo ensino-aprendizagem de LI, mas que de forma indireta

aproveitam atividades para conhecer melhor seus alunos e às vezes utilizam essas narrativas para dar o ponto inicial em suas aulas.

Notamos que os alunos têm sido pouco ouvidos. E isso não está de acordo com o que Paiva (2005) pontua. Para a autora, “as narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua”. Portanto, corroboramos da ideia de que as professoras-formadoras deveriam utilizar mais narrativas, pois, a partir delas, o estudante deixa de ser visto somente como um aluno, mas como um sujeito com vários anseios e necessidades (PAIVA, 2005, p. 1).

Pergunta 4: Qual o papel do aluno nesse processo de mudanças, sinalizado pelo Projeto do Curso?

Os dados gerados ainda nos subsidiam a responder a quarta questão afirmando que o papel do aluno é crucial de acordo com o projeto do curso, uma vez que favorece caminhos para que os futuros professores de inglês estejam preparados para questionar, problematizar, reavaliar, recriar e reformular práticas que correspondam às verdadeiras necessidades dos aprendizes neste mundo em que as relações se reverberam local e globalmente.

Entretanto, inferimos a partir da resposta anterior, que quase nunca os alunos têm chances de expressar suas angústias.

Pergunta 5: De que forma a (inter)cultura é tratada em sala de aula?

No que se refere à forma como a interculturalidade tem sido tratada em sala de aula, os dados nos permitiram constatar que as professoras-formadoras (Alice, Carla e Maria) conhecem as principais orientações a respeito da abordagem intercultural, pois destacaram o respeito à diversidade dos povos e a importância de valorizar a cultura, todavia, nem sempre esse conhecimento estava de acordo com o Projeto do curso. A professora Maria, por exemplo, demonstrou desconhecimento do documento e, em virtude disso, as suas aulas não foram baseadas nas diretrizes que o Projeto sinaliza.

Nas aulas da professora-formadora Carla, observamos a cultura sendo tratada sob uma ótica bidirecional, ou seja, os alunos foram estimulados a olharem para a sua própria cultura, com a utilização do brasileiro cantando uma música em inglês, para então relacioná-lo à cultura do outro; aspecto importante na sala de aula, pois os futuros professores serão capazes de assimilar novos desafios para aprender e ensinar LI no mundo globalizado, como corrobora Aguledo (2007, p. 211), “[e]sses desafios incluem os mal-entendidos culturais, conflitos que

poderiam ser espaços para o diálogo, e um apelo urgente para reivindicar o local como válido e valioso”²⁷, ou seja, o diálogo intercultural entre o local e a cultura alvo é uma prática fundamental para o desenvolvimento da consciência cultural crítica.

A professora Luana – ministrante da disciplina Estágio I – não demonstrou, nas aulas observadas, nenhum interesse em tratar sobre a interculturalidade ao instruir seus alunos para o estágio nas escolas, ou seja, nenhum aspecto da aula foi direcionado a discutir sobre cultura, talvez por ser o objetivo daquela aula, como mencionado anteriormente. Entretanto, frisamos a necessidade de que o professor-formador não deve utilizar a cultura como uma quinta habilidade (FRANÇA; SANTOS, 2008).

De maneira geral, no âmbito desta pesquisa, podemos afirmar que as professoras-formadoras Alice, Carla e Maria enfatizam o respeito à diversidade dos povos e a importância de valorizar a própria cultura e a do outro, entretanto, ainda é possível notar que há um lapso no que tange à natureza multifacetada da cultura. Desse modo, percebemos um distanciamento entre a teoria e a prática em várias questões, dentro da sala de aula, como corrobora o trecho da narrativa de Annabel Lee:

Em relação às aulas de estágio, vejo que falta um pouco de realidade na hora da teoria, como eu havia mencionado acima, a teoria difere na hora da prática.

Assim, o que fica patente, frente às nossas constatações, é que a visão das professoras-formadoras pesquisadas, embora tenham conhecimento sobre a importância de trabalhar interculturalidade nas aulas de inglês, ainda não alcançou os níveis de consciência intercultural indispensáveis à implementação de uma abordagem genuinamente intercultural, capaz de incorporar relações mais fluídas entre o inglês e os contextos culturais em cenários de língua franca (ALVES, 2015, p. 154).

As respostas a esses cinco questionamentos foram obtidas sob a ótica da pesquisa qualitativa associada a uma abordagem etnográfica, em que as narrativas dos discentes, o questionário, as observações de aula e a análise de documentos serviram como instrumentos para a geração dos dados. Lembramos, porém, que não é nossa intenção oferecer respostas definitivas às questões levantadas, mas esperamos que a partir dos traços delineados sejam viabilizadas evidências e contribuições que possam ser úteis para a projeção de novas luzes aos estudos sobre o tema.

Nesse ponto em que nos aproximamos do término deste estudo, acreditamos serem inevitáveis, algumas recomendações, a fim de que o ensino e a aprendizagem de LI sejam cada

²⁷ These challenges include cultural misunderstandings, conflicts that should be spaces for dialogue, and an urgent call to reclaim the local as both valid and valuable.

vez mais voltados para uma abordagem intercultural dentro de uma perspectiva de língua franca, e que valorizem os aprendizes como peça fundamental do processo de aprender/ensinar.

Em meio a essas recomendações, destacamos as seguintes:

- A cultura não pode ser ensinada como uma quinta habilidade, a partir de conteúdo estático, introduzida esporadicamente, mas deve estar entremeada em tudo que é feito em sala de aula (FRANÇA; SANTOS, 2008);
- O ensino do ILF deve ser evidenciado para que os alunos se tornem mediadores culturais e “[...] ao se apropriarem da língua, os falantes não nativos não somente a adotam, mas adaptam-na para corresponder aos seus propósitos comunicativos” (SEIDLHOFER, 2011, p. 64).
- O ensino de inglês não pode ter o foco restrito em culturas nacionais tradicionais. A LI deve ser ensinada e aprendida como um meio de ampla comunicação, comum a um grande número de indivíduos e, ao mesmo tempo, a muitas culturas diferentes;
- No lugar da pura informação de fatos, devem ser discutidos valores e uma visão de cultura que seja dinâmica, fluida e heterogênea;
- Os alunos devem ser participativos no processo de ensino e aprendizagem da língua alvo e, para tal, precisam ser ouvidos (CRUZ, 2015).

Portanto, pensar a interculturalidade como um aspecto que deve ser inerente ao processo de ensino aprendizagem de língua inglesa, principalmente quando incorporamos o conceito de língua franca, se faz indispensável para que os alunos que serão os futuros professores de língua tenham uma formação adequada e plena. Assim, considerando as sugestões anteriormente citadas, poderemos conseguir transformar o contexto sócio-educativo dos espaços de formação e teremos futuros profissionais conscientes do seu papel de não apenas ensinar uma língua estrangeira, mas também respeitar o seu lugar de fala e cultura, numa relação não mais de dominação, mas de interação e partilha de conhecimentos.

Enfim, concluímos este trabalho, cientes de que esta pesquisa não se encerra ao colocarmos um ponto final no texto. Pelo contrário, as análises aqui empreendidas nos remetem a novos caminhos que despontaram durante o decurso de nosso amadurecimento nesse processo de investigação, reflexão e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AGULEDO, J. *An intercultural approach for language teaching: Developing critical cultural awareness*. Íkala, v. 12, n. 18, p. 185–217, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Linguística Aplicada na grande área da Linguagem. In: SILVA, K. A.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). *Perspectivas em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores. 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: *Apliemge - Ensino e Pesquisa, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, Campinas, SP. 1993.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações de Identidade Docente: uma contribuição para a formulação de políticas*. In: Revista Ensaio: aval. pol. públ., Rio de Janeiro, v. 15, p. 579-594, out./dez.,2007.
- ALVES. P.C.R. *O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: a visão de professores formadores*. 2015. 231fl Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ALVES. W. L. U. *A história da educação no Brasil: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996*. 2009. 98fl. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior), Centro Universitário Salesiano Auxilium, Lins, SP, 2009.
- ANDRADE, J. M. M. *Linguística Aplicada: um percurso histórico*. Revista Ininga. Teresina, PI, v. 3, n. 1, p. 03-12. jan./jun. 2016.
- ASSIS-PETERSON, A. A de; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. Calidoscópico, v. 11, n. 2, p. 153-166, maio/ago. 2013.
- ASSIS-PETERSON, A. A; SILVA, E. M. N. Não tenho estoques de sonhos para me manter em pé: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M. de; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, Pedro e João Editores, 2010.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. *Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva*. In: LIMA, D. C. (Org.) Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas. São Paulo. Parábola editorial, 2009, p. 92-106
- ASSIS-PETERSON, A. A de; COX, M. I. P. *Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal*. Calidoscópico, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr.2007.

- BAKER, W. *Intercultural awareness and intercultural communication through English: an investigation of Thai English language users in higher education*. 2009. 365f. Tese (Doutorado em Artes e Ciências Sociais), Universidade de Southampton, UK, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41
- BARCELOS, A.M.F.; BATISTA, F. de S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática e Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.
- BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal um curso de Letras em Estudo*. Tese de Doutorado em Língua Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2001.
- BEIJAARD, D.MEIJER, P C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores. Tradução de Lautenai A. Bartholamei Jr., Simone Reis e Lincoln P. Fernandes. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011, p.1-45.
- BENNETT, M. *Interculturalidade. Você sabe o que é?*. Entrevista concedida à Revista Época. Online em 25/07/2011. Disponível em: Acesso em 16 jul. 2018.
- BOLOGNINI, C.Z. Relações de contato: a questão da cultura. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 1998. p.7-14.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGA, A.R. C. *A formação do educador é um processo permanente*. 2016. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/artigos/a-formacao-do-educador-e-um-processo-permanente> > acesso em 24/11/2018
- BRANDÃO, R. C. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense. 1990.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. PARECER/CNE/CES 492/2001 de 04 de agosto de 2001. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*. Brasília: MEC; 2001. Disponível em: . Acesso em: 07/08/2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). In: *Brasil*. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999^a, p. 39-57.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação média e tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Códigos e suas Tecnologias. Ensino fundamental*. Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 1999.

- BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diretrizes curriculares para o curso de Letras*. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de julho de 2001. Seção 1c, p.50.
- BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. Engkwood Ciffs N. J. United States of America. Prentice-Hall. Internacional, Inc. 1980.
- BRUNER. J. *Life as narrative*. Social Research, v. 71, n.3, p.691-710, 2004.
- BRUNER. J. trad. Marcos A. G. Domingues. *A cultura da educação*. Porto Alegre. Artmed, 2001.
- BRUNER. J. trad. Sandra Costa. *Atos de significação*. São Paulo: Artmed, 1978.
- BYRAM, M. *Assessing intercultural competence in language teaching*. *SPROGFORUM*, No. 18, Vol. 6, 2000, p.8-13.
- CANAGARAJAH, S. *Negotiating the local in English as a lingua franca*. Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge University Press, 2006. p. 197-218.
- CANÇADO. M. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Campinas, (23):55-69, Jan/Jun. 1994.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridadena Lingüística Aplicada no Brasil. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.), *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- CERVO, A.; BERVIAN, Pedro. *A Metodologia Científica*. 4.ed. São Paulo: Makron Books, 1996.
- CODO, W.; et alli. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n. 2, p.185-206, 2006.
- CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (org.). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-59.
- COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. *O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação*. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- CUNHA. M. I. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. São Paulo. USP. *Revista da Faculdade de Educação* [ONLINE], v. 23. n. 1-2, Jan./Dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em: 20 jan. 2018.
- CRUZ, D.T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA. K; SCHEYERL. D (Org.) *Espaços Linguísticos resistências e expansões*. 2 ed. Salvador, EDUFBA, 2009, p. 25-57.

CRUZ, G. F. *Culturas de Aprendizagem de língua inglesa em narrativas e na sala de aula de um curso de Letras*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: Bahia, 2015.

CRYSTAL. D. *"Language death."* Cambridge: Cambridge University Press. 2000.

DAHER. A. F. B. *Aluno e professor: protagonistas do processo de aprendizagem*, Campo Grande, MS. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semad/wp-content/uploads/sites/5/2017/03/817alunoeprofessor.pdf> Acesso em 10 ago 2018.

DEACON, B.; DORE, P.; MURPHEY, T. Knowing our students through language learning histories. In: BRADFORD-WATTS, C. I. K.; SWANSON, M. (Eds.). *JALT2005 Conference Proceedings*. Tokyo: Jalt publications. 2006, p. 1-9.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN _____ e col. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41

DEWEY, M.; LEUNG, C. English in English Language Teaching: shifting values and assumptions in changing circumstance. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2010.

DUARTE, D. M.; SANTOS, K. M.; LIMA, D. C. *O professor frente aos dilemas da abordagem de Aspectos culturais na aula de língua inglesa: A interculturalidade em discussão*. *Revista de Letras. UESB. Vitória da Conquista* v. 3, n. 1 p. 295-308 jan./jun. 2011. Acesso em 16 jul. 2018.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 31- 43.

EL KADRI, M. S. *Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em curso de formação inicial de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/7966/6950> pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. *Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca*. *Acta Scientiarum: Language & Culture*, v. 35, n. 2, p. 125-133, Abril/Jun., 2013.

ERICKSON. F. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In: Trueba, HT, Guthrie and Au (eds) *Culture and the Bilingual Classroom: studies in classroom ethnography*. Massachusetts: Newbury House, Rowley, 1981, p.17-35.

FANTINI, A. E. *Exploring intercultural competence: A construct proposal*. NCOLCTL Fourth Annual Conference, Brattleboro, Vermont, USA, 2001.

- FERNANDES, C.S. *Representações e construção da identidade do professor de inglês*. 2006. 112f. Dissertação (Mestrado em Estudos Pós- Graduated em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- FIGUEREDO, C. J. *O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.
- FRANÇA, O. R. de; SANTOS, C. A. B. dos. *Visão e Abordagem Cultural de professores em sala de aula de LE (inglês) e os PCNs*. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 7, n. 2, 2008. Disponível em: Acesso em 15 jul. 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, J. J. S. da. *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.
- FRIEDRIC.H, P.& MATUSDA, A. When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, v.4, n.1, p.20-30, 2010.
- GARCÍA, M. C. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In:____ *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora. 1999, p. 29-46.
- GARCIA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- GATTI, B. A.; NUNES, M.R. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências biológicas*. Coleções de Textos Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisa Educacionais. São Paulo. FCC/DPE, 2009.
- GERALDELLI. D. W. *Ansiedade de Informação*. Disponível em <<https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/ansiedadedeinformacao.pdf>> Acesso em 03/12/2018.
- GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós- Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL. S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- HOUSE, J. *English as a global lingua franca: A threat to multilingual communication and translation?* *Language Teaching*, v. 47, n. 3, p. 363-376, 2012.

HÜLMBAUER, C; BÖHRINGER, H; SEIDLHOFER, B. *Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication*. Synergies Europe, n. 3, p. 25-36, 2008.

JANZEN, H. E. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: O conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: USP, 1998.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JORGE, M. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. de J. *Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação*. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 165-176, jul./dez. 2011.

KENSKY, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. in PICONEZ, Stela C. B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2.ed., Campinas,SP : Papyrus, 1994.

KFOURI- KANEOYA, M. L. C. *A formação de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP: São José do Rio Preto, SP, 2008.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

LAWN, M. *Os professores e a fabricação de identidades*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LEITE. L. C.M. *O Foco narrativo (ou a Polêmica em torno da ilusão)*. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. 104p.

LIER, L. *The use of L1 in L2 classes*. Published in Babylonia (Switzerland). 1995.

LIMA, D. C. Elementos (des) motivadores na aprendizagem de língua inglesa. In.: LIMA, D. C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 113-123.

LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

LIMA, D. C. de. *Vozes da (Re)conquista: o papel da cultura no ensino da Língua Inglesa*. Polifonia (UFMT), v. 15, p. 87-107, 2008.

LIMA, L. R. *Movies and Cartoons in the EFL Classroom: For a Critical Cultural immersion*. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Editor). *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a globalized World*. Campinas: Pontes, 2012.

LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociocultural study*. London: University of Chicago Press, 1975.

LOUREIRO, S. R. *O desempenho escolar, a motivação e as variáveis autoconceito e auto-eficácia*. In: Resumos, 31. Reunião Anual de Psicologia. Rio de Janeiro. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia. 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M; BOING, L.A. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Acesso em 20 de jul. 2018

MARCELO, C. *A identidade docente: constantes e desafios*. In Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores/Autêntica. 2009. Online disponível em: www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em 20 de jul. 2018

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Hong kong: Oxford University Press, 2002.

MENDES, K. S. *Crenças de estudantes de Letras/Inglês sobre a aprendizagem e o ensino da LI: (trans)formando a prática pedagógica*. 2011. 139 fl Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, educação e Linguagem), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2011.

MENDES, K. S. *Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural*. In: MENDES, E.; CASTRO SOUZA, M. L. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77

MENDES, E. *A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”*. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

MOITA LOPES, L. P. *Afinal, o que é lingüística aplicada*. In: Moita Lopes, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTA, K. *Narrativas autobiográficas, percursos de aprendizagem em língua estrangeira*. In: LIMA, D.C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 185-200.

MORAES, T.; AMARANTE, M. F. S. Projeto Pedagógico do Instituto de Letras. In: *Revista do Instituto de Letras. Campinas: PUCCAMP, 1989. p. 123-141 v. 8.* apud BARCELOS, A.M.F.; BATISTA F.; ANDRADE J. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões.* Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

NARVAES, I. S. *Classificação e caracterização da regeneração natural em Floresta Ombrófila Mista na Floresta Nacional de São Francisco de Paula, RS.* 2004. 143p. Dissertação (Mestrado em Manejo Florestal) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.* Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor.* Porto. Porto Editora. (p.13-34). 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, A. *O passado e o presente dos professores.* Porto: Porto Editora, 1991.

NUNAN, D. BAILEY, K. M. *Exploring Second Language Classroom Research: A Comprehensive Guide,* Heinle ELT. 2009.

OLIVEIRA, A. P. Tips for Teaching Culture in a Globalized World. In: LIMA, D. C. de. [Editor.]. *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World.* Campinas: Editora Pontes, 2012.

OLIVEIRA, E, C. de. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de círculos. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. P. *Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem.* Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2. p. 321-339, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. P. *As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês.* *Trabalhos em Linguística Aplicada.* Campinas, v. 46, n. 2, p. 165-179, Jul./Dez. 2007.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês.* p.345-363. Florianópolis: UFSC, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. P. *A identidade do professor de inglês.* APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p.9-17, 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

QUADROS-ZAMBONI, Alessandra da Silva. Apendicite formativa nos cursos de letras: *reflexões sobre a formação do professor de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. vol. 14

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp. 121-128.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva*. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A Geopolítica do Inglês*. Parábola, 2005, p. 135-159.

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

REES, D.K. *Considerações sobre a pesquisa qualitativa*. p. 251- 272. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/viewFile/6095/4788>> Acesso em: 17 ago 2018.

RISAGER, K. *The teacher's intercultural competence*. SPROGFORUM, No. 18, Vol. 6, 2000, p.14-20.

ROLDÃO, M. C. *As Histórias da Educação – A Função Mediática da Narrativa*. Ensinus, Lisboa, v. 3, p. 25-28, 1995.
Disponível em: <<http://ierg.net/GPEI/assets/documents/HistseNarrativa.pdf>> Acesso em: 12 mai 2018.

ROSSI, E. C. S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SANTOS, E. M. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas: 2004. Tese. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SCHMITZ, J. “*To ELF or not to ELF?*” (*English as a Lingua Franca*): That’s the question for Applied Linguistics in a globalized world. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

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

SEIDLHOFER, B. *Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca*. Annual Review of Applied Linguistics, v. 24, 2004. p. 209-239.

SIQUEIRA, S. English Language Teaching and the Place of Culture: For a Critical Cultural Immersion. In: LIMA, Diógenes Cândido de. [Editor.]. *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World*. Campinas: Editora Pontes, 2012.

SIQUEIRA, D. S. P. *World Englishes, world English, inglês como lingual internacional, inglês como lingual franca*. In: LAGARES, X. C.; BAGNO M. (Org.). Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 333-354.

SIQUEIRA, S. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 285f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: *Revista Inventário*. 4. ed., jul/2005. Disponível no web world wide em <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em 17 ago 2018.>

SOUSA NETO, M. F. *O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor*. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, 2005. Disponível em: Acesso em: 09 ago 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, 2001.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” *Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas*. Linguagem e Ensino, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TOSTA, A. L. A., Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas-SP: Papyrus Editora, 2007.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez Editora, 2009, 234p.

WIDDOWSON, H. G. ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 1, n. 1, p. 5-26, Mar. 2012.

WIDDOWSON, H. G. *The Ownership of English*. TESOL Quarterly, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORES-FORMADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Inglês como Língua Franca e Interculturalidade: Aspectos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa”**. Neste estudo pretendemos compreender como os professores-formadores de um curso de Letras/Inglês atuam e contribuem para a formação do aluno, futuro professor de língua inglesa, abordando questões concernentes aos aspectos culturais e ainda, de que forma a cultura é tratada em sala de aula nesse contexto de mudanças, envolvendo três docentes da universidade, que ministram os componentes relacionados ao ensino de LI e das práticas pedagógicas (Estágio) no curso de Letras/Inglês.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade do professor de língua inglesa acompanhar a dinâmica do mundo contemporâneo, pois vivemos em uma sociedade com características globalizadas, com informações veiculadas por todo lado que subjetiva o processo de construção do professor de línguas, que por conseguinte, precisa acompanhar tais nuances, buscando formações continuadas para melhorar sua prática pedagógica.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observação de aulas, aplicação de questionários, análises de narrativas de discentes que serão averiguadas posteriormente, bem como análise do Projeto do curso.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo para os colaboradores desta pesquisa, haja vista que a unidade de investigação pode se sentir constrangida em relatar algumas situações que, porventura, poderão atingir a dimensão moral, intelectual, social, cultura e/ou espiritual da mesma, seja em qualquer etapa do estudo. Desse modo, serão respeitados os participantes do processo investigativo em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob a forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são para melhores qualificações com apropriação de conhecimento tanto do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa, com aprofundamento na prática, na formação inicial e na formação continuada e a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa nos tempos atuais, bem como sobre a necessidade do professor está sempre se atualizando, buscando formações continuadas para seguir o percurso histórico e social da sua época.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

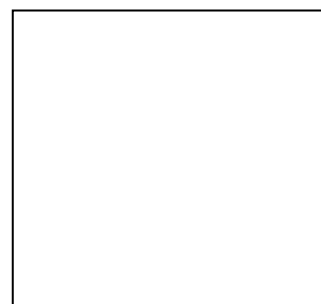
Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de 20__ .

Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: SHEILA ROCHA LADEIA
ENDEREÇO: RUA TONICO LEMOS, 10 - BAIRRO SANTA CECÍLIA
CONDOMÍNIO JARDIM MADRID – CASA 71 CEP: 45005-390
FONE: (77) 988043063/ E-MAIL: SRLADEIA@GMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ALUNOS**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Inglês como Língua Franca e Interculturalidade: Aspectos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa”**. Neste estudo pretendemos compreender como os professores-formadores de um curso de Letras/Inglês atuam e contribuem para a formação do aluno, futuro professor de língua inglesa, abordando questões concernentes aos aspectos culturais e ainda, de que forma a cultura é tratada em sala de aula nesse contexto de mudanças, envolvendo quinze alunos-professores da universidade do curso de Letras/Inglês.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade do professor de língua inglesa acompanhar a dinâmica do mundo contemporâneo, pois vivemos em uma sociedade com características globalizadas, com informações veiculadas por todo lado que subjetiva o processo de construção do professor de línguas, que por conseguinte, precisa acompanhar tais nuances, buscando formações continuadas para melhorar sua prática pedagógica.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observação de aulas, aplicação de questionários, análises de narrativas de discentes que serão averiguadas posteriormente, bem como análise do Projeto do curso.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo para os colaboradores desta pesquisa, haja vista que a unidade de investigação pode se sentir constrangida em relatar algumas situações que, porventura, poderão atingir a dimensão moral, intelectual, social, cultura e/ou espiritual da mesma, seja em qualquer etapa do estudo. Desse modo, serão respeitados os participantes do processo investigativo em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob a forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são para melhores qualificações com apropriação de conhecimento tanto do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa, com aprofundamento na prática, na formação inicial e na formação continuada e a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa nos tempos atuais, bem como sobre a necessidade do professor está sempre se atualizando, buscando formações continuadas para seguir o percurso histórico e social da sua época.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que

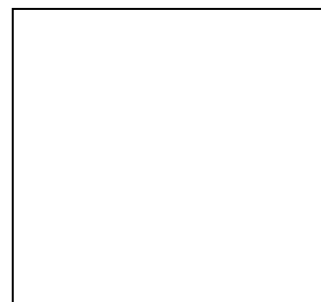
a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de 20__ .

Assinatura do(a) participante

Impressão digital (se for o caso)

Assinatura do(a) pesquisador(a)



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: SHEILA ROCHA LADEIA
ENDEREÇO: RUA TONICO LEMOS, 10 - BAIRRO SANTA CECÍLIA
CONDOMÍNIO JARDIM MADRID – CASA 71 CEP: 45005-390
FONE: (77) 988043063/ E-MAIL: SRLADEIA@GMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 / E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA A ESCRITA DAS NARRATIVAS E AS NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES

ROTEIRO

Com o intuito de dar voz ao estudante do curso de Letras/Inglês sobre seu processo de aprendizagem de inglês, você está sendo convidado a escrever uma narrativa sobre sua experiência a partir do momento que entrou na universidade. Elaboramos um roteiro para nortear seus relatos.

- Relate sobre o processo de aprendizagem de Língua Inglesa (LI), desde sua entrada na universidade até o tempo vigente. Como você se considera com estudante. Como foram as suas participações em classe. Como você costuma estudar inglês. Comente o que achar relevante para você.
- Ressalte se aspectos interculturais têm sido abordados em suas aulas na universidade.
- Mencione como tais aspectos têm sido ministrados pelos professores-formadores.
- Discorra se sua aprendizagem no curso de Letras/Inglês tem influenciado em sua prática pedagógica.
- Você se vê como um estudante de inglês, um professor de inglês ou ambos. Explique isso.
- Escreva se a aprendizagem de LI tem contribuído na sua experiência de estágio.
 - Se você já atua como professor de inglês (ensino fundamental, ensino médio, cursos de idiomas etc), registre como seu processo de aprendizagem na universidade tem contribuído para o melhoramento das suas aulas (Se você ainda não atua como professor de inglês, favor desconsiderar este tópico).
- Sinta-se livre para relatar suas emoções/sentimentos em relação ao curso de Letras/Inglês e a sua vida.

NARRATIVA DA PARTICIPANTE ANNABEL LEE

Ao entrar no curso de Letras com Inglês eu me deparei com o que pra mim foi um problema que foi ter que cursar as disciplinas de línguas básicas sendo que eu já tinha um nível mais avançado de inglês, mas, com o tempo, vi como foi importante rever algumas coisas. As disciplinas mais teóricas ajudaram muito, entretanto, na prática a teoria é diferente e é com isso que a gente lida no dia a dia. Como professora e pibidiana desde o início do curso pude ver um amadurecimento pessoal maior e melhor desenvoltura nos problemas em sala de aula a partir da junção da teoria com a prática, amadurecimento esse que tem sido importante no desenvolver da minha caminhada. Dentro da Universidade eu pude ter professores que me incentivaram a ser como eles e professores que me incentivaram a não ser como eles e acredito que tudo é aprendizagem, do bom ao ruim. Fiquei muito feliz ao ser abordado em sala aspectos interculturais, apesar de poucas vezes, foram eles que expandiram a minha visão a respeito da língua estudada e hoje vejo que além de professor de inglês sou estudante de uma língua viva que se modifica a todo momento e a partir de várias culturas. Acredito que no curso e na universidade existem muitas falhas que precisam ser melhoradas e temos que lutar pelo não sucateamento da educação pública brasileira. Em relação às aulas de estágio, vejo que falta um pouco de realidade na hora da teoria, como eu havia mencionado acima, a teoria difere na hora da prática, todavia, trabalhos em cooperação são sempre positivos para ambas as partes.

NARRATIVA DO PARTICIPANTE BRENO

No processo de aprendizagem da LI, encontrei muitos entraves, haja vista que não possuía o domínio do idioma e, muito menos, nenhuma das habilidades linguísticas necessárias para uma comunicação satisfatória. Tive muitas dificuldades a ponto de querer desistir. Alguns de meus colegas por terem uma afinidade com a LI desde o Ensino Médio na Educação Básica, eram aclamados por alguns professores, pois os mesmos não levavam em consideração as dificuldades dos aprendizes o que acabava se configurando em ter que aprender a LI, e também encarar um medo maior que era o professor na sala de aula. Graças a este trabalho desenvolvido pela pesquisadora, estou tendo a oportunidade de contar o que nunca tive coragem de contar para ninguém, apenas para minha professora, mas vamos prosseguir.

Eu não tinha a oportunidade de fazer perguntas, me lembro que quando eu levantava a mão para sanar uma dúvida que tinha acerca de algum aspecto gramatical, a professora de línguas me ignorava, aquilo para mim era o fim, me deixava muito pra baixo, sendo que, se eu já possuía dificuldades em aprender, não poderia perguntar nada, isso me remete aos anos iniciais de meus estudos quanto aluno da Educação Infantil e Básica quando muitas das vezes não podíamos nem ao menos levantar a cabeça para questionar o professor ou até mesmo ir ao banheiro fazer as necessidades. Não quero desconstruir tudo o que vivenciei porque graças a Deus sempre respeitei meus professores. No mais, quero agradecer a alguns professores da Universidade que naquela época que me encontrava no 4º semestre me deram apoio para poder continuar os estudos, e agradeço à minha esposa e à minha mãe também que me motivaram bastante.

Hoje, logo que passei pelos 4 estágios do Curso de Inglês, posso dizer que aprendi muito principalmente com os alunos, pude entender seus anseios acerca do aprendizado do idioma. Levei em consideração suas dificuldades e pude dar oportunidade trazendo aqueles que não estavam dando a mínima para os estudos, isso se chama inclusão.

Hoje sempre procuro assistir vídeos sobre assuntos voltados à LI, tenho aplicativos como o *Voice of America Learning English (VOA)* que me ajudam bastante neste processo, digo assim, porque o aprendizado deve ser constante. Também gosto muito de ler, tenho livros de literatura Americana, esses que muitos professores indicam para os estudantes de línguas como, *Life by Niggle, In Peril on the Sea, Moby Dick, This Side of Paradise de Scott Fitzgerald entre outros.*

Em suma, quero agradecer muitos aos professores que me ajudaram a enfrentar obstáculos muitas vezes encontrados em meu cotidiano, haja vista que o estudo não foi feito para o pai de família e/ou o casado, resumindo, para aqueles que trabalham 44 hs semanais e ainda tem que sair correndo com medo de atrasar para pegar o ônibus para conseguir um futuro em que ele possa viver uma vida tranquila, podendo passar em um concurso público para garantir um trabalho em que ele não tenha que deitar e se preocupar que a qualquer momento seu patrão pode estar mandando embora. Mas espero que os educadores possa levar em considerações os aspectos mencionados anteriormente, oferecendo oportunidade de aprender assim como os que se destacam em sala de aula.

Sim. Tivemos uma disciplina em específico; Núcleo de Estudos Interdisciplinares que trabalhou muito questões interculturais tanto na área da literatura como pesquisas voltadas para a educação. Inclusive, o curso nos permite trabalhar com esses aspectos embasando-se em autores como Alves (2015) e D'Angelis (2012), que ratificam que o ideal para fazer com que os estudantes possam ter uma melhor aquisição da LI, é de extrema importância trabalhar com aspectos voltados para sua própria cultura.

No curso nos é possibilitado escolher uma linha de pesquisa da qual nos identificamos, por exemplo, se for literatura, ressaltando aqui que deve ser voltada para o curso em específico, neste caso, literatura americana, podemos escolher um livro e desenvolver estudos bibliográficos acerca de aspectos relevantes presentes no material de estudo sempre com o auxílio do orientador. Se for uma linha de pesquisa na área da educação, como por exemplo, analisar O Aprendizado da LI por Indígenas do Alto Sertão Baiano, temos que procurar entender a concepção deles acerca do aprendizado do idioma em questão.

Sim. Antes de ter a oportunidade de ir para a sala de aula, ficava me perguntando como vou para a sala de aula ministrar as aulas de LI. Confesso que estudei muito antes mesmo de começar o estágio, pois tinha muita preocupação em passar os conteúdos e de estar preparado para sanar dúvidas dos estudantes. Foram muitas as cobranças dos professores na Universidade, e agradeço imensamente. Tive professores excelentes que tinha muito desejo em citá-los aqui mas sei que não é possível, pessoas queridas das quais me espelhei não só o lado pessoal mas profissional também. E junto às essas observações, suas práticas pedagógicas dando qualidade ao ensino de LI.

Me vejo hoje como estudante e professor, mas saliento que nunca somo sábios o suficiente para ficar estáticos achando que parou por aqui quando terminamos uma graduação ou especialização. Devemos levar em consideração que estamos sempre em formação, quer estejamos nós na posição de aluno e/ou professor.

Muito. Me lembro principalmente das aulas de fonética, e estas me auxiliaram bastante, pois saber o funcionamento da língua é muito importante para poder explicar para o discente o porquê que aquela palavra é pronunciada diferentemente da escrita. Os alunos a todo momento me questionavam sobre a pronúncia das palavras, como sabia que essas perguntas não eram esporádicas, próximo do final das aulas sempre preparava um ditado como 10 palavras, e através deste ditado, fazíamos a transcrição fonética juntos, isso era muito legal. Posso afirmar então que a aprendizagem da LI me favoreceu muito no estágio.

Atualmente, o que temos visto são alunos reclamando das aulas de professores que ministram essas aulas principalmente na educação básica, sabemos que aquele modelo tradicional em que o professor apenas copia no quadro e o aluno passa as informações para o caderno se encontra anacrônico e obsoleto. Acredito que com tantos recursos à disposição de profissionais que estão à frente dos aprendizes, é possível ministrar uma aula à nível que possa atender as demandas desses discentes. Desta forma, na Universidade, principalmente no estágio de oficina, a professora da disciplina nos orientou a fazer um banco de atividades lúdicas, confesso que mudou minha concepção de ensino completamente. Assim, aprendi com a docente que é possível ensinar o inglês de maneira lúdica, não atendo-se apenas aos modelos

tradicionais de ensino, pois essas atividades que ela solicitou que nós desenvolvêssemos têm me acompanhado sempre nas aulas que ministro para os discentes, configurando-se em um aprendizado de forma dinâmica e proveitosa.

Agradeço imensamente aos que me deram apoio em continuar o curso, pois como disse anteriormente, encontrei muitas dificuldades para continuar mas agradeço a Deus por ter me dado saúde fé e força para ter que me deslocar todos os dias de minha cidade para ter que estudar. Trabalhava como supervisor em um posto de combustível mas um certo dia, meu patrão chegou até a mim e me disse para eu escolher, ou o trabalho ou a faculdade, confesso que perdi o chão naquela hora. Mas agradeço a Deus que me deu uma esposa sábia e prudente e uma mãe cheia de esperança e irmãos que me suportassem, porque a única coisa que eles poderiam fazer por mim era apenas orar. Não poderia deixar de mencionar também aqui, professores excelentes que eram exemplo de humildade, não é, Teacher?

Chorei muito, mas aprendi bastante, tive a oportunidade de conhecer também meus colegas que me ajudaram muito, acredito que em toda a história da Universidade da qual me esforço para formar este ano, nunca ouvi comentar que existiu uma turma como a nossa. Deixará muitas saudades.

Acredito que nota não é sinônimo de conhecimento, pois as minhas não eram lá essas coisas, mas graças a Deus formo junto com minha turma, confesso que cada semestre para mim se configurava em um pesadelo, tinha medo de perder em disciplinas e não conseguir me formar, este era meu maior pesadelo. Sempre que tinha um seminário para apresentar, passava mal, não conseguia nem ao menos estudar em casa, minha esposa foi quem me ajudou muito, perdi as contas dela conversando comigo, me apoiando, me aconselhando, nossa! Me suportou até que superei meus medos e anseios.

Não sou um *expert* em LI, mas o conhecimento que adquiri na Universidade me deu suporte para entrar em uma sala de aula e ministrar aulas seguro do que estou falando. Quero terminar aqui, agradecendo a oportunidade de expressar um pouco do que vivenciei na Universidade, estou terminando, ainda não estou com saudades porque estou saturado, as viagens desgastam bastante, afinal, são 5 anos na estrada, quero viver um pouco, dar mais atenção para minha esposa e família. Nossa!!! parece um sonho de que se Deus quiser, estarei me formando este ano se assim, o PAI permitir. Confesso que o estudo é muito importante na vida de uma pessoa, pois meus pais nunca puderam pagar para eu e meus irmãos, no entanto, muitos se encontram cursando uma Universidade e outros formados, mas foi e é fruto de esforço. Não tenho palavras para agradecer essas conquistas, mas primeiramente a Deus e as pessoas que fizeram parte da minha vida, ratifico aqui, familiares, professores colegas e amigos nesse processo de aprendizagem, afinal de contas, ainda que aqueles que passaram em minha vida, mesmo que para me humilhar e me ver a menos, já havia aprendido de berço que temos que tratar todos com AMOR, pois ELE tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

NARRATIVA DO PARTICIPANTE CRISTOPHER

A minha admiração pela língua inglesa começou desde muito cedo. Assim que comecei a cursar o ensino fundamental II, que naquela época compreendia as séries de 5^a a 8^a, já mostrava um interesse enorme pelo idioma. Isso se intensificou tanto, a ponto de receber até certificado de professores como um aluno destaque de inglês rsrs. Me lembro com carinho destes momentos.

Quando ingressei no ensino médio, minha experiência foi ainda melhor, uma vez que pude ser orientado por professores com formação na área, inclusive, a minha professora do 3^o ano já tinha morado no exterior por algum período, possuindo, assim, um conhecimento vasto na língua. Através dela, minha fascinação pelo idioma só aumentou.

Desta forma, quando terminei o 2^o grau e tinha que decidir o que fazer da vida e qual carreira seguir, fiquei sabendo que a UNEB estava realizando um vestibular naquele ano de

2013 e, ao olhar os cursos e vagas, não me hesitei em escolher o curso de letras/inglês. Fui aprovado e em 2014 ingressei na Universidade do Estado da Bahia, e desde então, tenho vivenciado e aprendido coisas que têm me ajudado na minha formação.

No II semestre, tive a chance e oportunidade de conseguir uma vaga no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que contribuiu e muito para minha prática, por meio deste programa, eu pude já ter um contato com a sala de aula desde o início do curso, o que normalmente só acontece nos semestres finais. Desta forma, a minha paixão pelo ensino e pela educação só aumentou. Pude conviver com professores experientes e vivenciar o ambiente de sala de aula, metodologia, planejamento etc.

O nosso curso de Letras/inglês aqui do Campus VI trabalha diversas questões pertinentes ao ensino de línguas no cenário atual. Sabemos que por muito tempo, a aprendizagem de línguas era muito ligada às questões de métodos de ensino e tudo muito engessado, trazendo dificuldades em se aprimorar as habilidades dos estudantes. Porém, nos tempos hodiernos, tem havido uma transformação na maneira de ver o ensino de línguas. Corroborando com esta nova visão, a Universidade na qual estudo tem procurado inserir não só fatores linguísticos, mas também extralinguísticos dentro do currículo e ementas do curso como: aspectos culturais, sociais, psicológicos, históricos, ajudando-nos a entender a língua não como apenas uma estrutura, mas sim, como uma ferramenta de comunicação e interação com pessoas de diversos povos, principalmente, no tocante à língua inglesa que assumiu o *status* de língua global, sendo utilizada por povos de diferentes culturas e etnias.

Assim, os nossos professores tentam desmistificar, por exemplo, o “mito do falante nativo” que segundo Oliveira (2014) é resultado de forças hegemônicas da Inglaterra e EUA, por fatores extralinguísticos de poder aquisitivo e econômico. No entanto, em nossas aulas, os docentes deixam muito claro como Alves (2015) afirma que o inglês da atualidade não depende de regras de falantes nativos, uma vez que os não nativos, que são maioria, vivem em outro contexto, em outras situações, trazendo formas peculiares àquela língua de acordo com a sua cultura. Em muitas aulas, por exemplo, os professores pediam para apresentarmos trabalhos sobre alguns países, mas não só daqueles que têm inglês como primeira língua, mas sim, aquele que agente quisesse falar. Uns apresentaram sobre México, Itália, Rússia, ou seja, países que não possuem inglês como língua oficial, mas que também o utilizam como língua estrangeira. Por isso, podemos perceber a diversidade de cada país e que a LI também fazia parte daquela cultura.

Na disciplina de avançado I, a professora solicitou que ouvíssemos um *podcast*, que contava a história de Pellegrino Riccardi, um homem que nasceu em UK, foi criado na Itália e hoje vive na região da Noruega com uma esposa norueguesa e seus filhos. Assim, ele mostra as diferenças culturais e, embora ele fale inglês fluentemente, é perceptível ouvir traços e sotaque italianos e dos outros países, por haver uma mistura de peculiaridades culturais, sendo levados e transportados até para a pronúncia. Hoje ele faz workshops ao redor do mundo, mostrando como ele administra essa diversidade cultural e como cria seus filhos neste contexto. Nas aulas de Linguística aplicada também trabalhamos diversos aspectos sobre o ensino de línguas como: identidade, questões de gênero, interdisciplinaridade etc. No 3º semestre, fizemos um seminário sobre a teoria *queer* e tivemos que fazer uma relação com o contexto educacional de como lidar com alunos de diferentes identidades sexuais em sala de aula, uma vez que como professores atuaremos em um ambiente plural e heterogêneo e temos que estar cientes de que linguagem não pode ser dissociado da cultura e da vida dos alunos, pois só assim, eles se sentirão envolvidos no processo e serão motivados a aprender cada vez mais o idioma.

Para concluir, hoje me vejo cada vez mais como professor de língua inglesa, até porque mesmo não tendo ainda concluído a minha graduação, eu já atuo como professor em cursinhos pré-vestibular como professor de inglês e de língua espanhola também. E toda a experiência, questões metodológicas e pedagógicas que aprendi na universidade têm me ajudado hoje nas

minhas aulas. Desta forma, procuro sempre aplicar isso em sala, mostrando aos meus alunos a importância de estudar e aprender uma língua estrangeira, pois é a maneira mais eficiente deles engajarem tanto a si como aos que estão à sua volta no discurso como é defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Enfim, a língua inglesa é uma chave que abre a porta para o acesso ao um novo mundo, a novas culturas e etc.

NARRATIVA DA PARTICIPANTE FABIANA

Bom,tenho cinco anos na Universidade com o objetivo de terminar a graduação ano que vem, a demora foi por conta de problemas pessoais. Considero-me uma estudante esforçada, gosto de participar dos discursos em sala de aula. Acho complicado estudar inglês com tantas outras disciplinas. Busco estudar durante o dia e a noite nas aulas.

Bom as aulas deixam explicito o inglês como língua franca e com ele a cultura de cada país, como Índia, Austrália etc.

Através de discurso em sala e vídeos no intuito de mostrar que não existe apenas o inglês dos EUA e o Inglês britânico.

O ensino de línguas é fraco para um curso tão forte, se focassem mais no ensino do Inglês e não em disciplinas de pesquisas em português, no final do curso teria professores e não estudantes com medo da sala de aula por terem um inglês precário.

Até então estudante, pois é complicado estudar inglês sendo que temos tantas outras disciplinas pra dar conta, acho que perdemos muito tempo com disciplinas em português e pesquisas sobre temas que não vão pra sala de aula, sendo que nosso ganha pão vai ser o inglês, o certo seria o curso focar mais no inglês apesar de que outras disciplinas sejam importantes, mas o inglês é mais.

Nossa turma não foi para o estágio deste semestre porque não possuem um domínio do inglês como deveriam, poderia ter um ou outro caso, mas a maioria de uma turma? Quantas noites já passei fichando artigos de trezentas páginas para fazer artigo, TCC, sobre temas que não vamos levar pra sala de aula. E sem tempo pra focar na língua, estudantes trabalham, tem família pra cuidar! É complicado.

Comparado com os outros cursos, o curso de inglês é desvalorizado, colegiado também bastante preguiçoso e irresponsável, os professores de outros cursos conseguem ônibus, se esforçam para irem em eventos, para realizar eventos, a parte da biblioteca do curso de inglês é uma vergonha, possui apenas um laboratório que parece mais uma sala de informática, não vejo qual outra utilidade, sendo que existem outros meios de ensinar alí. Intercambio? Existe em um curso de uma Universidade tão valorizada no Brasil. Que dia foi que trouxeram algum nativo para interagir com os alunos? Tenho 5 anos de UNEB. Há muitas coisas lógicas que deveriam fazer pelo curso, que deveriam ter para contribuir para o ensino e aprendizagem. Exceto a imaturidade de alguns professores de acharem que não são obrigados a ensinar inglês para os alunos, pois eles já deveriam entrar na Universidade sabendo, já que só vão ensinar a serem professores. Ridículo esse pensamento em uma Universidade pública, se é pública é porque se passa pessoas que não tiveram condições de pagarem cursinhos de inglês. Essa é a realidade de uma Universidade pública. Enfim... por hoje é só! Bjo... saudades!

NARRATIVA DO PARTICIPANTE FERNANDO

Iniciei o curso de Letras/Inglês praticamente sem nenhuma noção da língua em si, tive muitas dificuldades no início, principalmente no *listen*. O nível de inglês dos alunos eram bem diferentes, enquanto alguns já tinham um conhecimento razoável, outros sentiam muitas dificuldades, acredito que isso também é um dos fatores que dificulta a aprendizagem. Como

estudante de inglês, percebo que deveria ter participado mais das aulas, deixar a timidez de lado e não ter medo de falar na língua inglesa, o medo de pronunciar errado era o que mais me temia, mas aos poucos fui me soltando mais e percebendo que é comum errar quando estamos aprendendo outra língua.

Uma das ferramentas que me ajuda estudar inglês é a música, costumo escutar muita música em língua inglesa, o que me ajudou bastante na pronúncia. E também através de filmes e series com a legenda em inglês.

Tivemos muitos conteúdos que abordaram a interculturalidade ao longo do curso. Uma deles foi o trabalho com países diferentes que tem a língua inglesa como primeira ou segunda língua, pondo em questão suas diversidades culturais. Foi um trabalho muito rico, no qual tivemos a oportunidade de conhecer a cultura desses lugares, construir uma nova visão sobre esses povos e suas maneiras de viver.

Tais aspectos foram ministrados com devido cuidado de mostrar como vivemos em um mundo de múltiplas culturas e que essas diferenças devem ser respeitadas.

Aprendi que a sala de aula é plural, e o quanto devemos levar isso em consideração. Aprendi que, respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno é importante para que ele se desenvolva melhor. Acredito que o aluno precisa se sentir à vontade com a língua, uma vez que percebi a resistência em relação aprendizagem do idioma. Penso também que o inglês deve ser ensinado de forma leve, levando em consideração as dificuldades encontradas.

No momento me vejo mais como estudante de inglês, apesar de ter ministrado as aulas de estágio e ter sido uma boa experiência, no qual obtive bons resultados. Acredito que tenho muito a aprender ainda e buscar mais para me sentir completamente preparada.

Contribuiu bastante, pois como havia dito sobre minhas dificuldades, tive no meu estágio de regência a sensibilidade de entender as dificuldades dos meus alunos, sendo que no início passamos por experiências semelhantes, que é o contato com uma língua diferente da nossa.

Estou na etapa final do curso e foram muitas experiências enriquecedoras. Conheci pessoas incríveis, e cresci muito ao longo do curso, como pessoa, como um ser crítico. Sinto que ainda tenho uma longa caminhada pela frente, apesar de não querer continuar na área da docência, pretendo me aperfeiçoar na língua, afinal o inglês nos abre várias portas e muitas outras possibilidades. Sem dúvidas essas últimos quatro anos foi a melhor experiência da minha vida, a gente não cresce apenas como profissionais na área, mas como pessoas que adquirem visões diferentes sobre o mundo, aprende com elas, desenvolve criticidade, compartilha e aprende a respeitar essas diferenças.

NARRATIVA DO PARTICIPANTE GABRIEL

O meu ingresso no curso de Língua Inglesa se deu no segundo semestre do ano de 2016. A princípio, gostaria de evidenciar que a minha opção pelo curso foi devido ao fato de já ter contato com o idioma e pensar que por isso, seria confortável fazer tal graduação.

Dentro da sala de aula, estava diante de uma diversidade de opiniões e expectativas, porém, a maioria compartilhava daquilo que se espera de um curso de licenciatura: ser professor. Devo dizer, que não pertencia a essa maioria, pois não me imaginava lecionando, mas o contexto fez despertar esse interesse em mim.

No que diz respeito a universidade, há que se falar que a UNEB/VI contempla um corpo docente bem capacitado e preparado, porém, a visão que muitos colegas compartilham é que o curso talvez precise de algumas mudanças na grade curricular, haja vista a discrepância de carga horária entre componentes curriculares considerados de grande relevância para um curso de letras e outros que também são importantes, mas que possuem um caráter mais complementar.

Outro ponto que merece ser destacado e também é discutido entre os alunos da instituição é o fato de não decorrer da licenciatura, a pessoa se sentir preparada para ser professor, contudo, não ter o domínio da língua inglesa. Nesse sentido, argumenta-se que muito se discute acerca do papel do professor, das dificuldades que ele enfrenta em seu dia a dia, da falta de recursos, na maioria das vezes, do desinteresse de se aprender no âmbito escolar um novo idioma, enfim, o direcionamento voltado para a questão do professor sobrepõe parte do que deveria ser dedicado ao conteúdo da língua propriamente dita.

NARRATIVA DO PARTICIPANTE JORGE

Primeiramente gostaria de apontar que o meu nível de inglês não corresponde ao nível que estou cursando na universidade, no caso intermediário III. Consigo ouvir e entender se não falarem muito rápido, e consigo ler e compreender, sendo meu único problema a fala. Demoro para formar frases e encontrar palavras relacionadas ao tópico que estiver sendo discutido. A universidade me dá a oportunidade de falar mais, de interagir com as pessoas e colocar o inglês em uso, embora, nos primeiros semestres eu não tenha sido tão participativa, neste eu estou tentando perder a vergonha e ser mais ativa. Claro que aprendi algumas coisas desde que entrei, mas nada que eu tenha sentido grande mudança no meu nível.

Acredito que a universidade não trabalha bem essa questão da aprendizagem de inglês, o material didático, ou seja, o livro que usamos parece que nunca sai do básico, talvez fosse necessário um material didático que cobrasse mais dos alunos e que fosse mais amplo. Os livros das disciplinas de aprendizagem da língua trazem alguns aspectos interculturais, mas nada que seja aprofundado. Temos disciplinas que nos cobram produções textuais e discussão oral que nos possibilitam discutir sobre diversas questões entre elas aspectos interculturais. Outra questão é que as turmas terão sempre alunos que são fluentes, alunos que sabem pouco e alunos que sabem quase nada, e isso não é observado quando temos aula de inglês, fazemos atividades e provas para garantir que passemos na disciplina e não ficaremos para trás, mas isso não significa que tenhamos aprendido o que acontece com muitos dos estudantes do curso de inglês. Então chegamos em níveis mais avançados sabendo pouco ou quase nada, ainda tem alunos que não se sentem seguros pra usar o inglês, que por exemplo, não entendem o que é dito ou não conseguem falar de acordo com o nível que está cursando.

Entretanto, sei que tenho minha parcela de culpa, pois não dedico horas de estudo de inglês no meu tempo livre. Tenho poucos contatos, como músicas e as leituras de mangás (HQ's japoneses) as quais faço em inglês e de certa forma me ajudam a aumentar o vocabulário, mas dedicar um horário exclusivo para estudar a língua não é algo que faz parte da minha rotina.

Como até o momento não fiz estágio, todas as minhas considerações sobre a carreira docente e sala de aula foram obtidas a partir da participação no PIBID. As observações em sala de aula durante este programa foram e estão sendo importantíssimas pois me ajudaram, principalmente, a ter certeza de que escolhi o curso e profissão certos, e assim a experiência me auxilia também a entender a jornada de um professor e como poderei lidar futuramente com as mais variadas situações dentro desta área.

NARRATIVA DA PARTICIPANTE LAURA

Entre na faculdade já tendo uma base em Língua Inglesa. Sabia o básico, como me apresentar, falar de onde eu vim, coisas do tipo. Até então eu não sabia que possuía essa base, até ter que usá-la como aluna. Tenho paixão por música e cinema e sempre buscava ouvir e assistir ao máximo os lançamentos e as vezes aos clássicos. Todos os filmes que eu assistia eram legendados. Nunca assisti a um filme dublado, não por escolha própria, pois amava a sonoridade do inglês. De tanto conteúdo “consumido”, acredito que acabei por internalizar o idioma e hoje ele não me é mais estranho ou difícil. Atualmente, continuo acessando conteúdo em inglês, só que expandi esse acesso a sites de notícias, blogs e podcasts internacionais. Como

estudante, me considero autônoma, já que sempre procuro melhorar meu aprendizado de inglês e expandir minhas fontes.

Durante minha estadia no curso foram trabalhados variados aspectos culturais da língua inglesa, porém, não penso que foram ressaltados o suficiente. Sinto que esses aspectos culturais foram trabalhados de maneira vaga e em pouca quantidade, sendo restrito somente a disciplina de língua inglesa, vez ou outra em outras disciplinas.

O aprendizado durante esses anos de curso me proporcionou muito conteúdo para que eu pudesse expor tranquilamente em sala de aula. Já cursei Estágio I e II, então tive uma noção de que meus conhecimentos adquiridos foram válidos. Só que, ao meu ver, tudo gira em torno da autonomia. Se o estudante ficar preso somente ao que vê na faculdade e não buscar outra forma de se aprofundar mais, talvez venha a sentir dificuldades adiante.

Para confessar, ainda me vejo muito mais como estudante de inglês do que como professora. Sinto que ainda tenho muito a aprender para ir para a sala de aula. Mas aos poucos estou vencendo essa visão sobre eu mesma, pois o estágio vem me deixando mais segura para lecionar. Muito do que aprendi, não só nas aulas de língua, usei em meus dois estágios. Posso dizer que hoje estou no caminho certo para me sentir de vez como uma professora de inglês.

NARRATIVA DA PARTICIPANTE MARIANA

Ingressei no curso de Letras/Inglês no ano de 2014. Tinha pouco conhecimento de língua inglesa, fiz toda a educação básica em escola pública e nunca fiz nenhum curso de inglês em escolas de idiomas. A básica noção que eu tinha da língua, relativa à gramática, me ajudou a passar no vestibular, já que para o curso escolhido, a prova de língua estrangeira teria que ser o inglês. Contudo, confesso que foi um choque para mim o primeiro dia de aula, pois quando bati na porta da sala, a professora disse “*Good evening and come in*” e eu fiquei perdida, pensei que não iria conseguir fazer o curso, imaginei que todas as disciplinas do currículo seriam em língua inglesa, me desesperei um pouco, mas resolvi seguir.

Com o passar do tempo, minhas habilidades em língua inglesa começaram a melhorar e/ou surgir, já que, por exemplo, eu não sabia ‘falar’ em inglês, visto que na escola em que eu estudei, a professora, embora muito competente e comprometida, não trabalhava o *speaking* conosco, hoje entendo o porquê desta falha, na perspectiva docente, ela não tinha apoio e nem recursos, além disso, o número de alunos por turma era elevado e ela não conseguia com o pouco tempo de aula, trabalhar todas as habilidades linguísticas conosco, o que ainda é uma realidade nas escolas, infelizmente.

Considero o curso Letras/Inglês muito bom, embora tenha sentido no decorrer dos anos a necessidade de um maior contato com a língua inglesa no que tange a comunicação e também gostaria de ter visto um pouco mais sobre os aspectos fonéticos, fonológicos e morfossintáticos da língua, já que as poucas horas que tivemos dessas disciplinas, me ajudaram a compreender e esclarecer várias dúvidas em relação à estrutura da língua, algo que considero importante.

Penso que toda língua deve ser ‘tratada’ com respeito, pois por trás de uma língua há um povo que a utiliza como língua materna, segunda língua ou língua franca e no caso do inglês tem o mundo inteiro a utilizando, por isso compreender a língua como produto da cultura de um povo, me faz estar fascinada por esse universo cada dia mais. Durante o curso, discutimos muito sobre os aspectos culturais na aprendizagem de línguas, o que me despertou a desenvolver o meu projeto de pesquisa de TCC na área de linguagem e cultura.

Uma perspectiva interessante que o curso me ajudou a enxergar é o fato de que, por diversas vezes, a cultura britânica e norte-americana é tratada como a cultura padrão, superior, levando o aprendiz a assimilar e até a valorizar mais a cultura desses países, considerando a sua própria como inferior. Durante minha experiência com os estágios, tentei desconstruir esta imagem de cultura superior e cultura hegemônica, buscando, em discussões, valorizar a nossa cultura. Vejo que este é um aspecto muito importante a ser discutido e pensado pelo docente de

língua inglesa e também deve ser mais abordado no curso de Letras/Inglês, já que a aula de inglês não pode ser uma oficina de desmonte da identidade e das manifestações culturais do aprendiz, por isso o professor, a meu ver, deverá estar atento ao papel da cultura na sala de aula e penso que o melhor a se fazer é buscar um diálogo intercultural, até porque não devemos ‘esconder’ de nossos alunos a cultura dos países que falam a língua inglesa.

Atualmente me vejo como estudante de inglês, visto que, por enquanto, apenas estudo a língua, mas tenho o desejo de ser professora no futuro, depois que eu finalizar o curso superior, pretendo me ingressar em programas de pós-graduação, pois considero a formação continuada de extrema importância para o docente nos dias atuais.

Por fim, já avisto a minha formatura em Letras/Inglês, pois estou no meu último semestre do curso. Ao olhar para trás, vejo um extenso caminho percorrido, fico muito feliz em perceber o quanto eu evolui em relação à aprendizagem de língua inglesa e também percebo que tenho muito para aprender, por isso, eu estudo esse idioma através da internet, estudo gramática, assisto séries, entrevistas e filmes em inglês para trabalhar as habilidades de *listening* e *speaking* e agora estou com o foco dos meus estudos voltado para a leitura em língua inglesa com o intuito de aumentar o meu vocabulário. Pretendo também fazer algum curso do idioma e me aventurar em um intercâmbio.

Em suma, o curso de Letras/Inglês me ajudou de maneira grandiosa a compreender o mundo, o universo educacional e o fantástico mundo da linguagem, sou apaixonada por idiomas e pretendo aprender ainda francês e italiano, um dia alcançarei o meu objetivo, assim como hoje me sinto realizada e satisfeita por não ter desistido da minha caminhada durante os anos do curso.

NARRATIVA DA PARTICIPANTE PIETRA

Quando entramos na universidade, principalmente em um curso de idiomas deduzimos que iremos aprender tudo e sairemos daqui falando claramente a língua que estamos estudando (nesse caso a língua inglesa). Porém, nem sempre é verdade e necessitamos de outros auxílios fora da universidade para nos ajudar no melhoramento do aprendizado. Quando entrei no curso não tinha nenhuma noção de inglês, exceto o básico que aprendemos nas escolas, em casa pesquisando na internet ou com os amigos. Na minha caminhada até aqui tive um grande avanço talvez porque procuro sempre participar das aulas ativamente, mas ainda não me considero suficientemente boa e fico muito acanhada as vezes para falar em público. Como os cursos de idiomas são muito caros, procuro diversas maneiras de aprender a língua, e, algumas das minhas estratégias de aprendizado é ouvir músicas, assistir filmes, mas a minha ferramenta mais utilizada é o Duolingo, pois o mesmo é um jogo e quando você não o joga durante um dia acaba perdendo alguns artifícios.

Quando entramos nesse curso aqui na universidade um dos primeiros pontos trabalhado pelos professores é que os EUA e a Inglaterra não são os únicos países a falarem inglês e sempre buscam trabalhar a interculturalidade nas aulas, até mesmo para mostrar que o inglês é uma língua universal e não mais “particular” de um ou dois países, fazendo com que desmitifiquemos o que foi internalizado em nossas mentes durante toda a nossa vida acadêmica enquanto aluno de fundamental e médio.

Apesar de estar cursando o sétimo semestre do curso de letras/inglês, ainda não estou atuando como professora, mas na minha experiência no estágio dois ao lado de minhas colegas busquei usar todos os pontos positivos que vi com os meus professores, tanto, que procuramos trabalhar com os alunos sobre as culturas dos países de primeira e segunda língua do inglês. Dessa forma, buscamos desmitificar a ideia que eles tinham sobre os países de língua inglesa, ao mesmo tempo sempre voltávamos para o nosso país para que vissem que o Brasil também faz parte da língua inglesa. O nome da nossa oficina foi: MIX cultural da língua inglesa.

Eu me vejo como uma estudante da língua inglesa, pois sempre estamos estudando para aprimorar o nosso desempenho enquanto um bom sabedor e profissional dentro de qualquer área, também me considero uma professora porque estou me formando para isso e porque estou no momento de ter a minha experiência de estágio, onde somos professores educadores.

Bom, o que posso dizer é que o curso contribui bastante na minha vida, pois aprendi muitas coisas, principalmente para me portar enquanto professor, sem contar que pude participar de programas que me ajudaram para que agora indo para o estágio eu saiba me portar e me sentir preparado enquanto professora.

APÊNDICE D: NOTAS DE CAMPO

Observação no terceiro semestre:

1º dia: 18/10/18

Disciplina: Língua Inglesa: Intermediário I

Horário: 19:50 – 22:30

Professora: Carla

A professora chegou 30 minutos atrasada na aula, e todos os alunos se encontravam ou na sala ou no corredor da universidade esperando-a. Ela começou a aula falando todo tempo em inglês e instigando aos alunos para conversar um com outro na língua alvo. A professora interagiu todo o tempo com os alunos, sanando as dúvidas e indagava cada vez mais os alunos.

Em seguida, a professora premiou sobre um jogo feito na aula passada e neste momento ela alternava sua fala em português e em inglês. Logo após, ela deu uma cópia de uma música para os alunos, fez a leitura em voz alta e pedia a eles que repetissem. Ela selecionava aleatoriamente um aluno na sala de aula para dizer, sem precisar traduzir, o que cada verso da música transmitia, neste momento da aula, ela questionava sobre palavras e/ou expressões novas para os alunos.

A música escolhida foi *Taste the feeling* de Conrad, neste momento da aula constatamos a preocupação da professora em trazer componentes culturais para os alunos, e eles se sentiram motivados a entender todo o contexto que a música está inserida.

Depois de entendida a música em seus mais variados aspectos (ritmo, letra, intenção), a professora usou caixas de som e o *notebook* e todos podiam ouvir a melodia e perceber a pronúncia das palavras em inglês. Ela passou a música novamente e pediu aos alunos para que dessa vez cantassem também, enquanto isso a professora caminhava na sala ajudando os alunos e cantando com eles.

Interessante sobre a música é que há um cantor brasileiro (Luan Santana) que gravou a música em inglês e os alunos tiveram a oportunidade de ouvirem e verem o vídeo do cantor. Após as atividades com a música, a professora passou uma atividade avaliativa individual, que consistia em vocabulários adquiridos na unidade letiva e conhecimentos gramaticais explicados anteriormente. A professora explicou que a primeira parte da atividade era auditiva, fez com os alunos utilizando a caixa de som e o *notebook* e, em seguida, explicou questão por questão da atividade.

Na atividade avaliativa a professora se mostrava solícita para tirar as dúvidas que surgiam, sempre caminhando na sala. Ela sempre tentava sanar a dúvida usando a língua inglesa, com o intuito de aproximar cada vez mais os alunos da língua alvo. E, se porventura, o aluno não entendesse, ela traduzia para o português. Desse modo, quando todos os alunos entregaram a atividade para a professora, ela despediu dos alunos, terminando assim sua aula naquela noite.

Observação no quinto semestre:

1º dia: 17/10/18

Disciplina: Estágio Supervisionado I

Horário: 20:30 – 22:50

Professora: Luana

Estágio Supervisionado I

A aula ministrada pela professora de Estágio Supervisionado I, do dia 17/10/2018 começou com um atraso de 30 minutos, pois o professor anterior permaneceu dentro da sala de aula. Assim, a aula que deveria ter começado as 20:30 começou as 21:00 horas.

A professora iniciou a sua aula pela apresentação e discussão a respeito da escolha das escolas onde os alunos iriam estagiar. A turma era composta de 18 alunos, mas somente 12 estavam presentes. Naquele dia, os alunos foram contemplados com um envelope que a professora-formadora entregou contendo ofícios importantes para a iniciação dos estagiários nas escolas, são eles: Registro de comparecimento Ensino Fundamental II e Ensino Médio, Roteiro para elaboração de relatório, Ficha de observação, Questionário docente e o discente.

Logo depois, a professora explicou a responsabilidade dos alunos no campo de estágio, sobre a obrigação das assinaturas nos ofícios e nas listas de presenças, deles e dos professores regentes e ainda dos diretores das escolas que iriam recebê-lo. Em seguida, foram feitos alguns acordos com a turma, tais como encontros semanais para esclarecer possíveis dúvidas.

Em seguida, a professora-formadora ressaltou a importância da responsabilidade dos alunos nas escolas e de como eles deveriam agir no ambiente escolar.

Acabando com as orientações e sanando as dúvidas dos alunos, a professora encerrou sua aula, marcando o próximo encontro para o dia 21/11/2018 para a socialização das experiências vividas e dia 22/11/2018 para a entrega do relatório de estágio.

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS PROFESSORAS-FORMADORAS E OS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS PROFESSORAS ALICE, CARLA E MARIA.

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) professor(a)-formador(a),

Este questionário é parte integrante do meu trabalho de pesquisa intitulado “**Inglês como Língua Franca e Interculturalidade: Aspectos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa**” que objetiva compreender como os professores-formadores de um curso de Letras/Inglês atuam e contribuem para a formação do aluno, futuro professor de língua inglesa. Para tanto, gostaria de contar com sua colaboração, respondendo de forma mais natural possível o questionário abaixo.

Informamos que os dados serão tratados com a devida impessoalidade e as respostas dadas serão utilizadas apenas para fins de cunho científico. Lembramos ainda que, no âmbito da pesquisa, a identidade dos participantes será inteiramente preservada.

Agradecemos a sua atenção e colaboração.

1. Para você, o que significa ensinar inglês, a partir de uma abordagem intercultural?
2. Você leciona Língua Inglesa levando em consideração aspectos interculturais? Por quê (não)?
3. Você utiliza as variantes (americano, britânico, indiano etc) do inglês em suas aulas? Justifica sua resposta.
4. Como você trabalha com os diferentes níveis de inglês dentro da sala de aula?
5. Quais os fatores que você leva em consideração para preparar suas aulas?
6. Você acha que sua forma de ensinar tem contribuído para a aprendizagem eficaz dos alunos? Comente sua resposta.
7. O que é um bom professor de Língua Inglesa, em sua opinião?
8. Você se considera um bom professor? Por quê?
9. Qual o papel do aluno nas suas aulas?
10. Qual a importância das narrativas escritas de alunos para execução de suas aulas?
11. Qual o nível, da maioria dos alunos, quando esses concluem o curso Letras/Inglês? Você acredita que eles estão aptos para serem professores de inglês? Explique.
12. Você já discutiu com outros professores-formadores o Projeto do curso Letras/Inglês?
13. Em sua opinião, o projeto do curso lhe fornece subsídios necessários para que o ensino se torne eficaz? Em caso negativo, por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Agradecemos a sua atenção e colaboração.

Sheila Rocha Ladeia

PPGCEL – Programa de Pós Graduação em Letras: Cultura, Educação e Cultura.

RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO DA PARTICIPANTE ALICE

01. Para você, o que significa ensinar inglês, a partir de uma abordagem intercultural?
Na medida em que o inglês representa uma multiplicidade de culturas, ensinar esse idioma a partir de uma abordagem intercultural significa despertar a curiosidade dos alunos para outras culturas, não apenas as hegemônicas; prepará-los para estarem abertos para o diálogo; respeitarem as diferenças e levá-los a avaliar suas crenças e posturas. Em outras palavras, o ensino intercultural não se resume simplesmente em transferir informações sobre a cultura alvo, mas estimular a reflexão sobre a cultura do outro e também sobre a cultura nativa.
02. Você leciona Língua Inglesa levando em consideração aspectos interculturais? Por quê (não)?
Sempre que possível. Uma vez que tenho a consciência da importância de preparar os aprendizes a serem interculturalmente competentes, tento incorporar os princípios dessa abordagem em meu planejamento.
03. Você utiliza as variantes (americano, britânico, indiano etc) do inglês em suas aulas? Justifica sua resposta.
Sim. Tenho utilizado, com bastante frequência, vídeos e corporas (a exemplo do VOICE - banco de dados com gravações e transcrições de áudio de interações orais em Língua Franca que são disponibilizados online) que expõem diferentes variedades do inglês. O meu objetivo principal é fazer com que os alunos passem a entender que o inglês britânico e americano são apenas duas variedades, dentre muitas outras que também são legítimas.
04. Como você trabalha com os diferentes níveis de inglês dentro da sala de aula?
Procuro sempre ter um olhar sensível às necessidades individuais dos meus alunos, traçando objetivos no meu planejamento que possam contemplar tais necessidades. Busco encorajar aqueles alunos que acompanham as aulas com menor facilidade a não terem receio de se apropriarem desse inglês que não pertence a esse ou aquele país, mas a todos que dele utilizam, fazendo jus a um princípio importante do paradigma do Inglês como Língua Franca.
05. Quais os fatores que você leva em consideração para preparar suas aulas?
Considero, sobretudo, a realidade dos aprendizes como ponto de partida para o ensino. Assim, todo o meu planejamento busca ir ao encontro das necessidades dos alunos. Isso inclui também trabalhar com os parâmetros adotados pelas provas de vestibular e do ENEM que, infelizmente, ainda persistem em se apoiar na visão monolíngue e linguisticamente dominante da competência comunicativa.
06. Você acha que sua forma de ensinar tem contribuído para a aprendizagem eficaz dos alunos? Comente sua resposta.
Ter incluído os princípios sustentados pela perspectiva do ILF e pela perspectiva intercultural de ensino em meu planejamento alterou significativamente a forma como meus alunos passaram a enxergar a Língua Inglesa na atualidade. Isso certamente tem contribuído para uma aprendizagem mais eficaz.

07. O que é um bom professor de Língua Inglesa, em sua opinião?
Creio que o bom professor dessa língua que se quer desterritorializada seja aquele que compreende o novo papel e as variadas funções desse idioma. Dito de outra maneira, o bom professor de inglês é aquele que busca se preparar para ir além de formas linguísticas e discutir os significados gramaticais, semânticos, sociais, culturais, políticos e ideológicos expressos na língua e através dela.
08. Você se considera um bom professor? Por quê?
Tenho me desafiado para estar mais afinada com as necessidades locais dos alunos e com as exigências globais que serão postas a eles. Por assumir o compromisso de me distanciar de uma postura de alienação e me aproximar de um comprometimento com a transformação social e, ainda, por me esforçar para que o conteúdo linguístico e cultural seja significativo, autêntico e conectado com a vida dos alunos, acredito que posso me considerar uma boa professora.
09. Qual o papel do aluno nas suas aulas?
Como venho dizendo, nas minhas aulas, os aprendizes desempenham um papel central na configuração das ações pedagógicas. Busco libertá-los do confinamento rigoroso às normas dos falantes nativos, empoderando-os a se apropriarem da língua que estão aprendendo, e, finalmente, encorajando-os a terem iniciativa e autonomia, para que dessa forma, eles possam ter um melhor entendimento de outras formas de fazer sentido no mundo.
10. Qual a importância das narrativas escritas de alunos para execução de suas aulas?
Toda a produção dos meus alunos configura insumo basilar para a consecução do meu planejamento, uma vez que, como já dito, a realidade dos alunos configura o ponto de partida para as minhas ações.
11. Qual o nível, da maioria dos alunos, quando esses concluem o curso Letras/Inglês? Você acredita que eles estão aptos para serem professores de inglês? Explique.
Tenho observado que a maioria dos alunos ainda conclui o curso com diversas limitações. Essa afirmação está pautada na minha experiência como professora de Estágio Supervisionado. Ao refletirem sobre suas próprias trajetórias, fazem emergir pontos críticos que ratificam uma postura ainda presa a aspectos meramente linguísticos. Mesmo após linhas de argumentação sobre diferentes objetos, novas abordagens e fontes variadas, os planos de aula revelam contradições e falha nos nexos entre os conhecimentos adquiridos nos diversos componentes curriculares do curso e a atuação em sala de aula. Contudo, em menor ou maior grau, eu diria que os alunos estão sim aptos para exercerem a profissão. Afinal, com a soma de experiências adquiridas na prática cotidiana de muitos anos é que se forma o verdadeiro profissional capaz de demonstrar competência e segurança no que faz.
12. Você já discutiu com outros professores-formadores o Projeto do curso Letras/Inglês?
Sim. Especialmente agora que o Projeto está passando por uma fase de redimensionamento, muitas têm sido as discussões em torno desse importante documento para o curso.
13. Na sua opinião, o projeto do curso lhe fornece subsídios necessários para que o ensino se torne eficaz? Em caso negativo, por quê? Em caso afirmativo, de que modo?
Sim. O projeto do curso de Letras/Inglês da UNEB, Campus VI, longe de ser um documento isento de conotações ideológicas, sociais, políticas e culturais, aponta para a formação de profissionais críticos, capazes de refletir sobre o conhecimento adquirido. A proposta curricular leva em conta as intensas transformações que têm ocorrido na sociedade

contemporânea e, por consequência, viabiliza caminhos para que os futuros professores de inglês estejam preparados para questionar, problematizar, reavaliar, recriar e reformular práticas que correspondam às verdadeiras necessidades dos aprendizes neste mundo em que as relações se reverberam local e globalmente.

RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO DA PARTICIPANTE CARLA

1. Para você, o que significa ensinar inglês, a partir de uma abordagem intercultural?

Acredito que ensinar uma língua estrangeira deve ir além do desejo de auxiliar o aprendiz na comunicação com o “mundo estrangeiro” – em compreender um idioma estrangeiro e ser compreendido; até porque, uma comunicação verdadeiramente efetiva vai além dessa “ingênua” ideia de compreensão.

Ensinar uma língua estrangeira integrando-a a uma abordagem intercultural oportuniza o aprendiz a ser capaz de compreender o “outro” e o espaço no qual ele mesmo e o “outro” estão inseridos – sua cultura, seu jeito peculiar de falar/se expressar. Oportuniza, ainda, o indivíduo (ao aprender a língua alvo) a se posicionar de maneira crítica diante das diferenças culturais; levando-o a melhor compreender e respeitar o outro e a si mesmo.

2. Você leciona Língua Inglesa levando em consideração aspectos interculturais? Por quê (não)?

Sim. No dia-a-dia, não há, por minha parte, um planejamento dedicado, exclusivamente, a uma aula de inglês inserida em uma abordagem intercultural. As discussões sob esta perspectiva sempre acontecem. Até porque, as discussões em torno dos aspectos e das diferenças culturais sempre vêm à tona.

Tendo conhecimento do caminho que o inglês vem trilhando e o status que já alcançou – como língua franca – uma língua falada por todos; tendo consciência da necessidade de auxiliarmos nossos aprendizes de inglês no desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural, isto é, de auxiliarmos nossos alunos a lidar com esse mundo globalizado, nós, professores de língua inglesa, podemos sempre propor a realização de diferentes atividades que possam contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica de nossos alunos (seja por meio de canções, filmes, séries ou até mesmo por meio de atividades que envolvam aspectos gramaticais, aquisição de vocabulário, etc.).

3. Você utiliza as variantes (americano, britânico, indiano etc) do inglês em suas aulas?

Justifica sua resposta. Sim. Tenho esta preocupação, sempre.

Além de, frequentemente, assumir componentes de línguas (em nível básico, intermediário e avançado), assumo componentes de estudos fonéticos e fonológicos. Isto fortalece e me deixa mais convicta da importância de auxiliar meus alunos em desenvolver uma postura crítica diante do “aprender” inglês. Não podemos nutrir, em nossos alunos, a ideia de que há uma pronúncia “coesa” (única) do inglês, afinal, eles estão aprendendo inglês para se comunicar (compreender e ser compreendido); compreender e respeitar a cultura do “outro”; dessa maneira devemos motivá-los a aprender o inglês para interagir com o mundo; com falantes “nativos” de diferentes países que falam inglês; porque não ousarmos em dizer, “inglês brasileiro”, “inglês japonês”, “inglês espanhol”, entre outros.

4. Como você trabalha com os diferentes níveis de inglês dentro da sala de aula?

Aí está uma tarefa que acredito ser bastante difícil, mas possível.

Normalmente procuro propor atividades nas quais haja a possibilidade de interação, principalmente, entre os aprendizes.

São duas as teorias que me guiam na elaboração de atividades que me possibilitam trabalhar com os diferentes níveis de inglês em sala de aula: o ZPD (de Vygotsky) Zone of Proximal Development (Zona de desenvolvimento proximal) e o Scaffolding (a teoria do Andaime).

- A primeira me auxilia no sentido de que eu posso aproximar um aprendiz que, no momento, se encontra em um nível de conhecimento abaixo de outro aprendiz; ao fazer isso, como bem propõe a teoria, posso “estretar” o espaço entre o que o aluno consegue desenvolver e realizar sozinho e o que ele consegue alcançar com a ajuda de um colega, normalmente mais habilidoso; com mais conhecimento em algum aspecto linguístico da língua alvo. Vale lembrar que, na sala de aula, esta zona pode ser representada, não apenas por um colega, mas pelo próprio professor;
- Assim como a primeira, a segunda teoria me auxilia na aproximação de indivíduos, com diferentes níveis de conhecimento na língua alvo. O que há de diferente na teoria do scaffolding é que ela me guia no sentido de que um aprendiz (professor, livro, smartphone etc.) serve de estrutura de apoio à aprendizagem do aluno que se encontra em um nível de aprendizagem inferior. O tempo que esse indivíduo/estrutura pode ser removido/a vai ocorrer assim que o conhecimento desejado é alcançado.

Enfim, para “driblar” as diferenças de níveis de conhecimento na sala de aula, a “ordem” não é segregar, excluir, isolar, mas sim, agregar conhecimentos por meio da interação.

5. Quais os fatores que você leva em consideração para preparar suas aulas?
O objetivo da questão não ficou muito claro para mim. Bem, se assim a entendi, eu diria que os fatores que mais considero ao preparar as minhas aulas são:
 - ◆ A programação feita anteriormente, no plano de curso;
 - ◆ O interesse da classe (no que se refere aos aspectos gramaticais, vocabulário etc.);
 - ◆ Curiosidades em torno de aspectos culturais;
 - ◆ Desejo de apreciação de uma canção, filme, episódio de uma série etc.
6. Você acha que sua forma de ensinar tem contribuído para a aprendizagem eficaz dos alunos? Comente sua resposta.
De algum modo, acredito que tenho contribuído para a aprendizagem dos alunos, pelo menos, acredito que tenho despertado o interesse e curiosidade, por parte dos aprendizes, em buscar pelo conhecimento da língua alvo.
Acredito que a eficácia da aprendizagem do inglês culmina a partir de um conjunto de fatores que pode ser percebida ao longo do curso, uma vez que se trata de um processo. Mas, tenho certeza que faço parte desse processo.
7. O que é um bom professor de Língua Inglesa, em sua opinião?
A competência linguística é importante, mas não fundamental.
Um “bom” professor de inglês pode ser aquele que está atento às necessidades e realidade dos alunos; respeita o estilo e ritmo de aprendizagem dos alunos; facilita o aprendizado – buscando materiais que vão além do livro didático, por exemplo.
8. Você se considera um bom professor? Por quê?
Sim. Acredito que eu esteja em consonância com as características mencionadas anteriormente.

9. Qual o papel do aluno nas suas aulas?

A primeira concepção que temos de um aluno, na sala de aula, é “aquele que estuda e visa ao aprendizado e ao cumprimento de seus objetivos pessoais”. Porém, acredito que estar em uma sala de aula, como aprendiz, vai além desta simples concepção. O papel do aluno exige dele: participação ativa nas atividades propostas (mesmo que seja para questionar as atividades propostas). É importante que os alunos sejam alertados sobre a importância do seu papel em sala de aula e como a sua participação afetará a sua aprendizagem, muito mais do que qualquer outra coisa ou pessoa.

10. Qual a importância das narrativas escritas de alunos para execução de suas aulas?

Se as “narrativas escritas” nas quais a questão se refere, são as de aprendizagem, normalmente não costumo propor tais narrativas como instrumento de avaliação de aprendizagem. Porém, utilizo as narrativas orais – momento no qual os aprendizes podem compartilhar suas expectativas, frustrações, dificuldades, sucessos e insucessos no processo de aprendizagem da língua inglesa; eles podem explicar, por exemplo, como vêm aprendendo e como melhor gostariam de aprender. Estes relatos, certamente, podem me auxiliar na elaboração de aulas que mais se aproximem da realidade e expectativa da classe.

11. Qual o nível, da maioria dos alunos, quando esses concluem o curso Letras/Inglês? Você acredita que eles estão aptos para serem professores de inglês? Explique.

Infelizmente, em alguns casos, os alunos concluem o curso Letras/Inglês com algumas deficiências; principalmente no que se refere à competência linguística (comunicação oral, “domínio” gramatical, vocabular), o que compromete o seu papel como professor de inglês. Muitas vezes, é a competência linguística, que é “cobrada” fora da universidade. Outros aspectos, como a competência intercultural, por exemplo, são discussões muito “recentes”, certamente, não lhe serão cobradas. O Projeto do curso Letras/Inglês²⁸ diz que o curso oferecido pelo Campus VI

tem como objetivo precípua formar profissionais competentes para o ensino da Língua Inglesa e Literaturas, sem deixar de destacar o desenvolvimento de outras habilidades que possam, também, propiciar a inserção dos profissionais desses cursos em outras áreas correlatas, como: tradução, interpretação, revisão de texto e crítica literária (p. 17-18).

12. Você já discutiu com outros professores-formadores o Projeto do curso Letras/Inglês?

Sim. As discussões em torno do Projeto do curso Letras/Inglês sempre acontecem em reuniões de colegiados. Há, ainda, a necessidade de uma discussão mais cuidadosa. Porém, agendamentos têm sido feitos para que isso aconteça.

13. Na sua opinião, o projeto do curso lhe fornece subsídios necessários para que o ensino se torne eficaz? Em caso negativo, por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

O projeto do curso, em si, nos fornece subsídios necessários para que o ensino se torne eficaz, pelo menos, na teoria. Porém, a política interna da instituição (recursos financeiros, por exemplo) acaba por criar uma distância entre o querer fazer e o que é

²⁸ Disponível em: < <https://portal.uneb.br/caetite/wp-content/uploads/sites/25/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-6.pdf>>.

possível fazer. É obvio que tais questões não podem se tornar um entrave nas nossas ações em sala de aula, mas não deixam de refletir de maneira negativa no ensino.

RESPOSTA DO QUESTIONÁRIO DA PARTICIPANTE MARIA

01. Para você, o que significa ensinar inglês a partir de uma abordagem intercultural?
Significa trabalhar com materiais em que a língua inglesa apareça em suas inúmeras variedades, já que lidamos com o conceito de inglês mais como língua global do que uma língua falada por alguns povos que a usam como língua materna.
02. Você leciona Língua Inglesa levando em consideração aspectos interculturais? Por quê (não)?
Na medida do possível, acredito que sim. O meu objetivo como professora é afazer com que o discente se aproprie da língua como instrumento de comunicação. Desse modo, busco priorizar atividades que desenvolvam sua fluência.
03. Você utiliza as variantes (americano, britânico, indiano etc) do inglês em suas aulas? Justifica sua resposta.
Sim. Depois da virada comunicativa, o objetivo do ensino passou a ter como foco a língua como instrumento de comunicação. Desse modo, o aprendiz deve ter contato com uma diversidade de variantes, o que acredito ser um meio de incentivar o indivíduo a preocupar-se mais com a própria fluência do que com a precisão com base em uma variante de prestígio.
O principal material que utilizamos em sala é o livro Top Notch, que apresenta em suas atividades de áudio e vídeo uma variedade de sotaques com o intuito de replicar uma linguagem autêntica, falada tanto por não-nativos como por nativos de países onde o inglês é língua materna.
04. Como você trabalha com os diferentes níveis de inglês dentro da sala de aula?
A turma ideal seria uma turma nivelada, o que sabemos que não existe. Diante disso, busco fazer com que os discentes interajam, mesmo com níveis diferenciados, pois acredito que desse modo um acaba ajudando e aprendendo com o outro.
05. Quais os fatores que você leva em consideração para preparar suas aulas?
As dificuldades apresentadas pelos estudantes e a necessidade do uso das habilidades linguísticas.
06. Você acha que sua forma de ensinar tem contribuído para a aprendizagem eficaz dos alunos? Comente sua resposta.
Sim, embora nem sempre uma metodologia possa atingir a todos. No geral, fico satisfeita com o resultado de meu trabalho. Penso que é eficaz porque busco insistir na necessidade de os alunos usarem a língua como instrumento que lhes é útil, o que, no geral, faz o rendimento melhorar, na maioria dos casos.
07. O que é um bom professor de Língua Inglesa, em sua opinião?
É aquele que incentiva o aluno a se apropriar do instrumento linguístico que está aprendendo e respeita sua fase de interlíngua.
08. Você se considera um bom professor? Por quê?

Sim. Porque estou sempre buscando melhorar como profissional. Além disso, recebo frequentemente *feedback* positivo de meus alunos a respeito de meu trabalho e aceito as sugestões que eles trazem, respeitando-os como principais sujeitos do processo.

09. Qual o papel do aluno nas suas aulas?

Deve ser participativo. É esperado que ocupem posição mais ativa, no entanto isso não acontece sem um incentivo por parte do professor. Como essa atitude mais ativa pressupõe a ocupação dos espaços de fala pelo aluno, ele nem sempre se sente confortável, especialmente por se tratar de comunicação estabelecida em uma língua estrangeira que faz emergir sentimentos como o de vergonha e o de medo de errar, o que eu penso que pode e deve ser desconstruído pelo professor.

10. Qual a importância das narrativas escritas de alunos para execução de suas aulas?

Entendi a questão como narrativa de si e, se a pergunta é sobre isso, não costumo trabalhar com esse tipo de narrativa, embora os alunos acabem trazendo algo de suas vidas tanto em atividades de *writing* como nas de *speaking*. Nesses momentos, busco estar atenta a suas necessidades para fazer uma abordagem mais humana sempre que possível.

11. Qual o nível, da maioria dos alunos, quando esses concluem o curso Letras/Inglês? Você acredita que eles estão aptos para serem professores de inglês? Explique.

Isso varia de turma para turma e depende também do professor que ministra cada semestre, que é bem variável. É difícil saber como o colega trabalha, mas considero que a UNEB dispõe de boa equipe de professores. Como resultado, há alunos que se destacam bastante, saindo do curso com certa fluência; há, também, uma quantidade de alunos que saem em um nível intermediário; outros, no entanto, eu consideraria nível básico. O sistema de avaliação usado por cada professor favorece ou que alguns alunos saiam sem atingir um nível compatível que lhe permita ministrar aulas em escolas públicas e privadas ou, ainda, que ele saia com um nível de inglês excelente.

A respeito dos procedimentos de sala de aula, a meu ver, embora devamos respeitar os diversos falares, é necessário que nós, professores-formadores, tenhamos o compromisso de contribuir para que os novos docentes sejam sensíveis às diferenças individuais de seus alunos, mas que, também, domine o conteúdo que se propõe a ensinar e que, de fato, seja inserido no mercado de trabalho exercendo a profissão que escolheu.

12. Você já discutiu com outros professores-formadores o Projeto do curso Letras/Inglês?

Não.

13. Na sua opinião, o projeto do curso lhe fornece subsídios necessários para que o ensino se torne eficaz? Em caso negativo, por quê? Em caso afirmativo, de que modo?

Fornecer orientações gerais acerca de informações como: o objetivo do curso, a estruturação curricular, o perfil do profissional que deve formar etc. Penso que o quesito mais importante para que o ensino se torne mais eficaz é que o professor se coloque em posição de sempre aprender, mantendo uma aprendizagem continuada e buscando melhorar de alguma forma a metodologia adotada. Nesse contexto, o conhecimento do PPP servirá de guia para que o professor adequar tais conteúdos de forma a favorecer que o formando se aproxime do perfil do egresso ideal desenhado pelo projeto.

APÊNDICE F: PROJETO DO CURSO

<https://portal.uneb.br/caetite/wp-content/uploads/sites/25/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-6.pdf>