UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JÚLIO CONSTANTINO NETO

PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE LETRAS DA UNEMAT- CÁCERES-MT

CÁCERES-MT
2020

JÚLIO CONSTANTINO NETO

PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE LETRAS DA UNEMAT- CÁCERES-MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Prof.ª. Dra. Bárbara Cristina Gallardo.

CÁCERES-MT

2020

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

C766p Constantino Neto, Júlio.

Professores de Língua Inglesa em formação: um estudo sobre o Curso de Letras da UNEMAT - Cáceres-MT / Júlio Constantino Neto. – Cáceres, 2020.

89 f. ; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim).

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientadora: Dra. Barbara Cristina Gallardo.

1. Formação de Professores. 2. Competência Comunicativa. 3. Aprendizagem de Língua Inglesa. 4. Estrutura do Curso. I. Gallardo, Barbara Cristin, Dra. II. Título. III. Título: um estudo sobre o Curso de Letras da UNEMAT - Cáceres-MT.

CDU 811.111:377.8(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

JÚLIO CONSTANTINO NETO

PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O CURSO DE LETRAS DA UNEMAT- CÁCERES-MT

BANCA EXAMINADORA

ELIANA KOBAYASHI (IFSP)
Examinadora Externa à Instituição

EDISON GOMES JUNIOR (UNEMAT)
Examinador Interno

BÁRBARA CRISTINA GALLARDO (UNEMAT- PPGL)

APROVADA EM 03/09/2020

RESUMO

Este trabalho aborda os processos de aprendizagem da competência comunicativa de Língua Inglesa (LI), na visão dos acadêmicos do curso de Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Campus de Cáceres/MT. Foi motivado pela nossa percepção sobre a incidência de lacunas e dissabores destes alunos no que concerne à aprendizagem de inglês (seja durante a sua formação escolar, ou no percurso do seu ensino superior), que foi contumaz em seu discurso durante nossa própria formação e atualmente, como professor neste Curso. O objetivo da pesquisa é investigar a distribuição das disciplinas de LI no curso, a quantidade de horas dessas disciplinas e a impressão dos acadêmicos quanto ao ensino e aprendizagem da língua no curso, tendo em vista a premissa de que os alunos não saem com uma competência comunicativa desejável para um professor de inglês. Buscamos, por meio de análise dos documentos da estrutura do curso e aplicação de questionários, documentar, verificar e analisar a visão dos acadêmicos sobre sua formação, no que concerne a competência comunicativa da LI, tendo como referência os trabalhos de Almeida Filho (2004, 2005), Scaramucci (2000), Consolo (1999), dentro outros autores. Utilizamos como metodologia o estudo de caso e a pesquisa documental, seguindo uma abordagem qualitativa. O estudo abarcou acadêmicos de diferentes semestres, em especial os do último período, na intenção de avaliar as percepções de seu processo de ensino-aprendizagem de LI antes, durante e ao final da graduação. Os resultados indicam que os futuros professores acreditam que aprendem a língua inglesa na universidade, mas não de forma que estejam preparados para ministrá-la, depois de formados. Os questionários também mostraram que não há uma sistematização do aprendizado, de forma global, no Curso.

Palavras-Chave: Formação de professores; Competência Comunicativa; Aprendizagem de Língua Inglesa; Estrutura do Curso.

ABSTRACT

This study deals with the learning processes of communicative competence in the English Language (EL), in the perspective of the Full Degree Course in Language (Portuguese / English) students at the Mato Grosso State University (UNEMAT), at the Cáceres Campus / MT . It was motivated by our perception of the incidence of gaps and unpleasantness of these students with regard to learning English (either during their school education, or in the course of their higher education), which was persistent in his speech during our own training and currently , as a teacher in this Course. The objective of the study is to investigate the distribution of EL subjects in the course, the number of hours of these subjects and the students' impression of teaching and learning the language in the course, in view of the premise that students do not leave with a competence desirable communicative language for an English teacher. We expect, through the analysis of the course structure documents and the application of questionnaires, to document, verify and analyze the view of academics on their education, with regard to the communicative competence of EL, having as reference the works of Almeida Filho (2004, 2005), Scaramucci (2000), Consolo (1999), among other authors. We use as a methodology the case study and the documentary research, following a qualitative approach. The study included academics from different semesters, especially those from the last period, with the intention of evaluating the perceptions of their EL teaching-learning process before, during and at the end of graduation. The results indicate that future teachers believe that they learn the English language at the university, but not in a way that they are prepared to teach it after they graduate. The questionnaires also showed that there is no systematization of learning, globally, in the Course.

Key words: Teacher training; Communicative Competence; English Language Learning; Course Structure.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 01 do questionário.....62
Imagem 2 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 02 do questionário.....63
Imagem 3 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 03 do questionário.....63
Imagem 4 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 04 do questionário.....64
Imagem 5 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 05 do questionário.....64
Imagem 6 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 06 do questionário.....65
Imagem 7 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 07 do questionário.....66
Imagem 8 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 08 do questionário.....67
Imagem 9 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 01 do questionário.....68
Imagem 10 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 02 do questionário.....68
Imagem 11 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 03 do questionário.....68
Imagem 12 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 04 do questionário.....69
Imagem 13 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 05 do questionário.....69
Imagem 14 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 06 do questionário.....70
Imagem 15 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 07 do questionário.....71
Imagem 16 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 08 do questionário.....72
Imagem 17 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 01 do questionário.....73
Imagem 18 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 02 do questionário.....73
Imagem 19 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 03 do questionário.....74
Imagem 20 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 04 do questionário.....74
Imagem 21 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 05 do questionário.....75
Imagem 22 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 06 do questionário.....75
Imagem 23 – Resposta do acadêmico 1 a pergunta 01 do questionário 76
Imagem 24 – Resposta do acadêmico 1 a pergunta 02 do questionário 76
Imagem 25 – Resposta do acadêmico 1 a pergunta 03 do questionário 77
Imagem 26 – Resposta do acadêmico 2 a pergunta 01 do questionário 77
Imagem 27 – Resposta do acadêmico 2 a pergunta 02 do questionário 77
Imagem 28 – Resposta do acadêmico 2 a pergunta 03 do questionário 78
Imagem 29 – Resposta do acadêmico 3 a pergunta 01 do questionário 78
Imagem 30 – Resposta do acadêmico 3 a pergunta 02 do questionário 78
Imagem 31 – Resposta do acadêmico 3 a pergunta 03 do questionário 79

Imagem 32 – Resposta do acadêmico 4 a pergunta 01 do questionário 79
Imagem 33 – Resposta do acadêmico 4 a pergunta 02 do questionário 79
Imagem 34 – Resposta do acadêmico 4 a pergunta 03 do questionário 80
Imagem 35 – Resposta do acadêmico 5 a pergunta 01 do questionário 80
Imagem 36 – Resposta do acadêmico 5 a pergunta 02 do questionário 80
Imagem 37 – Resposta do acadêmico 5 a pergunta 03 do questionário 81
Imagem 38 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 07 do questionário..... 81
Imagem 39 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 08 do questionário..... 82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As competências do professor de LE segundo Almeida Filho (2006, 2004, 1993) 23
Figura 2 – Competência Comunicativa (SILVA, 2004).....24
Figura 3 – Modelo global de ensino, aprendizagem e da formação por abordagem e competência.....25
Figura 4 – Nível Básico da CEFR (A1; A2).....28
Figura 5 – Nível Independente da CEFR (B1; B2) 28
Figura 6 – Nível Proficiente da CEFR (C1; C2) 29

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**
CAPÍTULO I **14**
1.1 Língua Inglesa: instrumento de comunicação? 14
1.2 A competência linguístico-comunicativa na língua alvo 19
1.3 O Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) e a formação de professores 26
CAPÍTULO II **31**
2.1 Metodologia 31
2.2 Instrumentos de Coleta 32
2.3 Breve histórico do contexto da pesquisa e das disciplinas de inglês, curso de letras, Câmpus de Cáceres 34
2.4 Matriz curricular do curso de Letras da Unemat-Cáceres 40
CAPÍTULO III **45**
3.1 A língua inglesa na perspectiva dos alunos da graduação 45
3.2 A entrada e a saída do curso 50
CONSIDERAÇÕES FINAIS **56**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **57**
APÊNDICES **60**
ANEXOS **83**

INTRODUÇÃO

Cabe fazer uso da primeira pessoa nesta apresentação, pois acredito que seja necessário discorrer sobre minha trajetória. Optei por cursar Letras (Português/Inglês) pelo prazer em estudar Língua Portuguesa e Língua Inglesa que sempre tive na educação básica. Desde os 10 (dez) anos eu gostava de filmes legendados, jogos de computador e animes. Além de escutar muitas músicas internacionais, quase todas no estilo Rock e Pop. Diversos autores, tais como Paiva (1997) e Leffa (2006), salientam sobre a importância do entretenimento e mídias no processo de ensino-aprendizagem de LI, não somente no sentido motivacional, como na imersão com o idioma, que é necessário para se familiarizar com o idioma.

No ano de 2015, após concluir o curso, comecei a lecionar em uma instituição privada de ensino, atuando como professor de inglês para o nível de Ensino Fundamental I. No ano seguinte, trabalhei em outra instituição (também privada), atuando nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No mesmo ano, já exercia a docência também na rede pública de ensino, como professor interino. Em 2017 passei a exercer a função de professor do Ensino Superior, na mesma Universidade onde me formei. Em 2018 fui aprovado no Concurso Público para professor efetivo da Secretaria do Estado de mato Grosso (SEDUC). No mesmo ano, ingressei também no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), nível de mestrado.

A inquietação em desenvolver essa pesquisa surgiu em meados de 2012, ano em que ingressei no curso de Licenciatura Plena em Letras Português-Inglês na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). As recorrentes dificuldades com a Língua Inglesa (doravante LI) enquanto disciplina e até mesmo em seu uso básico se faziam presentes na grande maioria de meus colegas acadêmicos, o que levou muitos a até desistirem do curso em decorrência disso, fato que presenciei mais de uma vez. Os motivos apresentados como justificativa para todo esse estranhamento e percalços em relação a LI, nos dizeres destes acadêmicos, seguiam certa linearidade, uma vez que todos diziam que seu ensino de inglês na educação básica foi “fraco” e que nunca tiveram condições financeiras para se matricular em um curso de inglês.

No ano de 2015, após concluir o curso, comecei a lecionar em uma instituição privada de ensino, atuando como professor de inglês para o nível de Ensino Fundamental I. No ano

seguinte, trabalhei em outra instituição (também privada), atuando nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No mesmo ano, já exercia a docência também na rede pública de ensino, como professor interino. Em 2017 passei a exercer a função de professor do Ensino Superior, na mesma Universidade onde me formei. Em 2018 fui aprovado no Concurso Público para professor efetivo da Secretaria do Estado de mato Grosso (SEDUC). No mesmo ano, ingressei também no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), nível de mestrado.

Enquanto docente do ensino superior, lecionei várias disciplinas em LI, grande parte com foco na oralidade, e, desse modo, passei a ter novas perspectivas em relação às dificuldades de aprendizagem no inglês, e por meio da posição em que ocupei nesse período o problema desta pesquisa foi tomando forma, o que tornou viável a projeção de instrumentos para investigação, me colocando no lugar não apenas de pesquisador, como de mediador do processo de aprendizagem de inglês em alunos do ensino superior.

Nessa posição, a pergunta motivadora, que orientou a definição do problema de pesquisa foi: como um professor de inglês em formação pode se graduar sem apresentar um bom domínio da língua, mais especificamente, da oralidade? Tal questionamento se sustenta na premissa de que, por mais que este professor nunca lecione LI na vida, ele possui um diploma que o atesta habilitado em lecionar inglês. Ao mesmo tempo, esta pesquisa poderia me conduzir a um caminho que ilustrasse como a competência comunicativa em uma língua estrangeira poderia ser desenvolvida em curso de formação de professores. Optei, então por investigar a familiaridade e o nível de conhecimento da língua dos acadêmicos do curso de Letras da Unemat, Câmpus de Cáceres, por meio da análise de questionários, do levantamento das ementas e grade curricular do curso e estudo do aporte teórico da competência comunicativa teorizada num primeiro momento por Hymes (1972) e posteriormente, em solo brasileiro, por Almeida Filho (2004, 2005, 2019).

O curso de Licenciatura Plena da Unemat-Cáceres forma professores com dupla licenciatura - Português-Inglês. Este foi o primeiro curso da Instituição (1878), e já formou por volta de cinquenta (50) turmas ao longo de seus anos de ativo funcionamento. As disciplinas de Língua Inglesa sempre foram ofertadas no curso, no entanto algumas mudanças na matriz curricular ocorreram. Entre elas a diminuição e/ou aumento de carga horária, foco em diferentes habilidades da LI, retirada e inserção de disciplinas e etc. Julgamos pertinente trazer à pesquisa esse levantamento de disciplinas, bem como seus ementários, que foram disponibilizados pelo departamento do curso supramencionado.

Como citado anteriormente, há discursos por parte dos acadêmicos do curso que são reverberados e se perduram ao longo dos anos sobre o relacionamento desses alunos com o inglês enquanto idioma e enquanto disciplina na graduação. Tomando por base tais colocações e posicionamentos, observar e analisar a competência comunicativa nesses acadêmicos em formação se mostrou importante, tanto para a formação destes alunos, como para a instituição e o curso.

Esta pesquisa foi estruturada em três capítulos. O primeiro se pautou em versar sobre a fundamentação teórica que foi basilar para o trabalho, que se amparou, sobretudo, na competência linguístico-comunicativa na língua alvo, teoria discutida por Almeida Filho (1993, 2004, 2019).

O segundo capítulo da pesquisa se debruçou, num primeiro momento, sobre as correntes metodológicas adotadas no trabalho. A posteriori, fizemos um levantamento documental do Curso de Letras da UNEMAT, por se tratar da instituição onde o estudo foi aplicado, bem como na evidenciação das ementas de disciplinas de inglês do curso, em suas diferentes matrizes.

No terceiro capítulo, analisamos os depoimentos de acadêmicos de semestres iniciais, e no subcapítulo seguinte, há as considerações dos alunos do último (oitavo) semestre do curso e instituição que o estudo foi aplicado, que mostraram um olhar mais abrangente sobre seus processos de ensino e aprendizagem ao longo de sua graduação.

Nas considerações finais, fazemos um apanhado da pesquisa e apresentamos uma sugestão para futuros estudos, a partir dos resultados deste.

CAPÍTULO I

Podemos dizer que a competência linguístico-comunicativa na língua-alvo é um dos objetivos principais daqueles que almejam alcançar um bom nível quer aprender uma língua, pelo menos para quem quer ser professor de inglês. Neste capítulo, trazemos algumas discussões sobre a relevância desta competência no mundo globalizado.

1.1 Língua Inglesa: instrumento de comunicação?

Costumeiramente, quando proferimos a pergunta "Qual o idioma mais falado no mundo?", temos quase que de imediato como resposta o inglês. Ainda que em termos de número de falantes seja o mandarim, é fato que a LI é uma língua franca e trata-se do idioma mais conhecido do planeta. Jenkins (2007) elenca que o inglês se configura como uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua, e é comumente entendida como uma segunda (ou subsequente) língua de seus falantes.

Partindo de tal premissa, e considerando a língua como um fato social, Rajagopalan (2003) aponta que língua é muito mais que um código ou instrumento de comunicação. Ela é uma das principais marcas de identidade de um povo, uma nação. É fato que a LI já exerceu o papel de língua dominante devido às colonizações britânicas e norte-americanas. Nesse sentido, é importante lembrarmos que a

> segunda fase da expansão da língua inglesa [..] começou a partir do declínio do Império Inglês, contudo, o idioma não seguiu o mesmo caminho e, com a liderança dos neocolonizadores americanos, teve expansão, como nunca houve (PIRES, p. 28, 2002).

A citação acima nos elucida que o inglês, visto como a língua poderosa do colonizador, já também correu risco de apagamento após a queda do Império da Inglaterra. No entanto, isso não ocorreu, e ademais, o inglês passou a ser a língua mais expandida ao longo da história. Apesar do berço embrionário da LI ser o território do Reino Unido, foi nos Estados Unidos que a língua ganhou destaque em termos de ensino. A Inglaterra, antes tida como centro do poder, perdeu sua hegemonia perante o protagonismo dos EUA. A partir de então, a língua inglesa toma um novo impulso nas últimas décadas (PIRES, 2002, p. 12).

Kupske (2011) relembra alguns pontos válidos sobre este processo de perpetuação da LI como língua global:

> Alguns, como David Crystal (2003), apontam que o inglês já não conecta diferentes sociedades, mas o globo como um todo, destarte, o inglês também é rotulado como uma língua global. Os motivos que levaram a língua inglesa ao status de lingua franca parecem óbvios para aqueles que associam a militância dessa língua ao capitalismo imperialista Reino Unido e ao poderio econômico e militar dos Estados Unidos da América. Por outro lado, no que concerne à perpetuação do inglês como língua internacional, a transparência dos fatos parece desaparecer (KUPSKE, 2011, p. 01).

Foi no território dos Estados Unidos da América que ocorreram as primeiras discussões sobre método de ensino de línguas, inclusive alguns que reverberam até nos dias de hoje, mesmo com a deslegitimação de *método* e a adoção de *abordagem*. Ainda que utilizemos o termo deslegitimação, é preciso salientar que todos os métodos tiveram sua utilidade em suas respectivas épocas e contextos de emprego, portanto nenhum é completamente ineficaz, e os professores se aproveitam hoje destes aportes na hora de aplicar suas metodologias:

> Os métodos de ensino devem ser considerados um referencial a ser adaptado por parte do professor de acordo com a situação particular ou contexto em que está inserido. Dessa maneira, o professor estará utilizando abordagens e métodos que refletem seus princípios de forma mais acurada, o que diminuiria o abismo entre a teoria elaborada por estudiosos da Linguística Aplicada e a prática, vivenciada pelo professor em seu dia-a-dia. (JALIL & PROCAILO, 2009, p. 783).

Como mencionado pelos autores, a união entre teoria e prática, permitidas sob a ótica da Linguística Aplicada, concebeu ao professor uma visão mais abrangente de ensino de língua. Tal fato ocorreu, em grande parte, em virtude do surgimento da Abordagem Comunicativa, concebida após a constatação de lacunas nos métodos de ensino.

> Essa nova visão da língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino - que não existia na escola gerativo-transformacional veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo. Os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos lingüistas da escola de Chomsky. Nascia dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa (AC). (LEFFA, 1988, p. 229).

O método audiolingual, como citado acima, surgiu nos Estados Unidos. Nesse sentido, Oliveira (2014) afirma que há alguns anos o campo de ensino de línguas estrangeiras vivencia uma época de incertezas teóricas. Com incertezas ou não, é preciso que o professor construa conhecimentos e sempre se mantenha atualizado das transformações educacionais e reflita criticamente sobre sua própria prática.

Nicholls (2001) pontua que a Abordagem Comunicativa (AC) pretende fornecer ao aluno algo mais que um simples conhecimento das regras prescritivas e um amplo vocabulário operacional para o uso da língua. Para a sua implementação, a abordagem se centra naquilo que o indivíduo quer fazer por intermédio da língua, ou seja, os atos de fala que deseja executar. Um autor que foi destaque no que se entende por AC foi Hymes (1970) e seus estudos sobre competência comunicativa, e posteriormente Richards (2001) e Brown (2001).

O ensino de inglês moderno visa promover a imersão com a língua alvo, e faz isso seja no âmbito da leitura, escrita e pronúncia. É relevante mencionar que os cursos de inglês possuem suas particularidades, uma vez que cada um irá trabalhar seus conteúdos programáticos em consonância com o objetivo do curso. Há cursos, por exemplo, voltados diretamente para pessoas que estão com intercâmbio marcado ou pretendem morar no exterior. Nesse caso, o foco do curso será na fala, pois é tal competência que se almeja atingir.

Por mais que o ensino de Língua Estrangeira (LE) encontra-se disponível hoje em dia em diferentes esferas (pública, municipal, federal, particular, etc), o acesso a cursos de idiomas ainda é restrito, uma vez que a grande maioria é pago, e em muitos casos o preço não é acessível para a grande maioria da população, em especial a pessoas de baixa renda e moradores de regiões interioranas, sobretudo em estados menos favorecidos em termos de instituições educacionais disponíveis.

Por outro lado, atualmente existem aplicativos gratuitos, e filmes legendados que podem ser assistidos online, bem como vídeos no Youtube em diversos canais, com professores nativos e não nativos que postam diariamente conteúdos educacionais voltados para o ensino de línguas. Ainda que isso seja uma realidade, muitos não possuem ciência disso, inclusive a maioria dos acadêmicos entrevistados nesta pesquisa declararam em suas respostas que descobriram sobre a existência desses aparatos gratuitos somente no primeiro semestre da faculdade. A discussão sobre esses aplicativos é mais explorada no último capítulo da pesquisa, onde registramos a perspectiva dos próprios acadêmicos.

Nas escolas públicas e nos cursos de formação de professores, aprender inglês está ligado não somente a competências linguísticas. Na escola, o inglês exerce um papel formativo tanto quanto as demais disciplinas da matriz curricular. Ao aprender uma língua estrangeira os alunos tomam conhecimento de outra cultura e ao mesmo tempo desenvolvem um maior senso crítico da sua própria cultura (GALON & UMBELINO, p. 2013, p. 01).

Kalva & Ferreira (2006) apontam que o ensino de uma língua é muito mais complexo do que apenas levar o aluno a aprender palavras, gramática e fonética. Dentro do contexto de aprendizagem de um idioma nem sempre o processo é harmônico; muitas pessoas se sentem invadidas em sua identidade nacional quando estão aprendendo uma nova língua, principalmente o inglês.

Diante de tais pressupostos, a ocorrência de resistência em se aprender uma segunda língua pode ocorrer, sobretudo quando o aluno não vê a necessidade de estar aprendendo aquela língua. Muitos deles podem se perguntar “mas, por que o inglês?”. Os estrangeirismos, por exemplo, são utilizados e difundidos em larga escala, porém a aplicabilidade deles não garante o conhecimento das habilidades da língua.

> dizer que a língua inglesa “é usada no cotidiano nosso” não é uma questão de incoerência ou de desconhecimento e sim de fechamento da interpretação pelo mecanismo regulador que é a ideologia: é como se falar inglês se reduzisse ao domínio do uso de estrangeirismos. Discursivamente, não podemos afirmar que o japonês é utilizado no nosso cotidiano, mas é possível fazer tal afirmação em relação ao inglês, mesmo não sendo isso o que acontece lingüisticamente em nosso país, tanto com o japonês quanto com o inglês (ROSA, 2003, p. 76).

Num cenário de globalização e práticas ligadas às novas tecnologias, a valoração do inglês, até mesmo na educação básica, se intensificou. Assim,

> a língua inglesa é um grande negócio no Brasil (RAJAGOPALAN, 2004) e isso aumentou o interesse dos professores de inglês em melhorar seu desempenho em sala de aula, não somente nos centros de idiomas, mas também nas escolas de ensino regular, que trabalham com o ensino da base curricular nacional para a educação básica. Tanto na rede pública como nas escolas particulares a cobrança aumentou com relação ao que o aluno está efetivamente aprendendo em inglês, principalmente sua comunicação, seja de forma oral ou escrita (PONTES & DAVEL, 2016, p. 103).

Com base nesses pressupostos, entendemos que é necessário um bom preparo do profissional de Letras, mais especificamente do professor de inglês. Os autores

supramencionados alertam ainda, para um problema que está interligado, e que dificulta o alcance, que trata da formação docente.

> Uma questão premente que está diretamente relacionada com o desafio de ensinar é a própria formação do professor, pois muitos terminam a graduação com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula e também com pouco domínio da língua. Além disso, mesmo com as exigências legais, é pouca ou inexistente a oferta de formação continuada específica para o professor de inglês, com aprimoramento de língua, que extrapole o contexto geral da educação. (Ibdem, 2016, p. 116).

Isso nos leva ao entendimento de que um professor de LI deve ter uma formação diferenciada. A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica (LEFFA, 2001, p. 334).

Os pressupostos de Leffa (2001) alertam para uma reflexão importante: as questões políticas presentes no processo de ensino-aprendizagem (e como estas podem influenciar positivamente ou negativamente), uma vez que, de um lado temos a figura do Estado que tem como dever a oferta da Educação, que é vista por produto em tal perspectiva. O que ocorre é que ver a Educação como um mero produto pode desencadear uma relação empresarial, onde o objetivo do Estado é simplesmente o de “bater meta”, não se preocupando com a complexidade da formação do aluno, que está diretamente relacionada à capacitação e as práticas fazer pedagógico do docente.

Na concepção de Hashiguti & Brito (2014), o objetivo de um curso de Letras Português-Inglês é o de formar profissionais com proficiência em língua inglesa, com a capacitação em todas as habilidades (escrita, fala, compreensão oral e leitura) de maneira a preparar os alunos para serem professores de excelência na educação básica (p. 92).

Ademais, é pertinente considerar que um professor, além do domínio de conteúdo, saiba também ministrar aula utilizando o bom domínio da comunicação. Hymes (1972) afirma que, ao lado de uma competência gramatical existe uma competência de uso que permite julgar a adequação dos enunciados à situação. Nesse sentido, no subitem a seguir levantamos

o tangente as competências linguístico-comunicativas embasadas nos pressupostos de Almeida Filho (2001, 2005, 2007), e que são essenciais para o professor de LE.

1.2 A competência linguístico-comunicativa na língua alvo

Como já exposto na parte introdutória desta pesquisa, minha trajetória enquanto docente me propiciou uma sensibilidade e familiaridade às dificuldades de aprendizagem, que me impulsionaram a esta pesquisa. O advento interacional se mostrou crucial no cenário da busca pelo entendimento de tais dificuldades.

A interação, na perspectiva de diversos pesquisadores da Educação, Linguística e Psicologia, entre eles Vygotsky (1978/1984), é concebida, desde a década de 60, como um fator determinante para a aprendizagem de uma segunda língua. Na década de 90, as aulas de línguas estrangeiras passaram a ser focadas na habilidade de comunicação e interação da língua nos quais os alunos estivessem mais expostos ao input, isto é, à linguagem a qual os alunos estão expostos (WIDDOWSON, 1990, p. 43).

Com o surgimento da abordagem comunicativa no final da década de 70, as teorias de ensino-aprendizagem de LI passam a trilhar outros caminhos. Autores importantes como Asher (1977) e seu método chamado de Resposta Física Total (RFT) e Terrel (1970) com a chamada abordagem natural, esta última, partia do pressuposto de entender a língua alvo desconsiderando sua parte estrutural – prerrogativa da Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Comunicativa sugere uma aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo programático, mas também de técnicas usadas em sala de aula, o professor deixa de exercer seu papel de orientador devendo subordinar seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostrando sensibilidade aos seus interesses, conduzindo-os a participação e aceitando sugestões (PORTELA, 2001, p. 52).

Nesse sentido, os autores supracitados também pontuam que no viés da abordagem comunicativa há uma subversão em relação ao aprendiz, pois o aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e técnicas de trabalhos em grupo são muito encorajadoras para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os alunos sem a participação direta do professor (PORTELA, 2001, p. 52).

Dentro do campo da Abordagem Comunicativa no viés da Linguística Aplicada, o pesquisador Almeida Filho (1993, 1997, 2009, 2011), docente e pesquisador da UNICAMP, trouxe uma nova concepção filosófica para o ensino de línguas, levantando conceitos de dinâmica de sala de aula e discutindo a importância de lecionar uma língua estrangeira se utilizando da interação, porém sem deixar a gramática de lado, sabendo utilizá-la em concomitância – e para isso é importante que o professor possua uma competência linguístico-comunicativa que o habilite.

Silva (2004) cita o vasto trabalho de Almeida Filho (1997) no que tange a competência comunicativa. A autora pontua que ao definir comunicação como uma forma de interação social onde ocorrem demonstrações de apresentação pessoal, conjugadas ou não a casos de construção de conhecimento e troca de informações, esse autor concebe a comunicação verbal não como um simples processo linguístico, mas como um processo mais complexo, exigindo dos envolvidos uma competência comunicativa que, por sua vez, depende de outras competências e conhecimentos (SILVA, 2004, p. 13).

Um professor de inglês em formação deve não apenas ter um domínio considerável da língua alvo, como ter uma boa habilidade na comunicação, pois isso será crucial para sua prática profissional; que refletirá na formação humana e cognitiva de futuros alunos. Almeida Filho (1998) destaca que ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira.

Ainda que a época e o contexto interfiram diretamente nos métodos de ensino de línguas, o conceito de competência comunicativa parte do pressuposto de que o aluno não terá uma aprendizagem significativa da língua alvo se ficar apenas atido à gramática, uma vez que para essa abordagem incita que a comunicação pressupõe uma necessidade ou motivação que estimule alguém a se comunicar. Então quando há algo a ser comunicado, deve-se saber como comunicar o que se quer dizer aos outros, ou seja, saber quais os meios (gestos, tons de voz, contextualização, etc.) que se utilizará para que o ouvinte compreenda a intenção, a mensagem a ser comunicada pelo interlocutor (PORTELA, 2006, p. 56).

Assim, salientamos nossa compreensão de que o aprendizado de uma língua não acontece apenas com a aquisição, pelo falante, de regras gramaticais que o tornam apto a formar sentenças gramaticalmente corretas, mas também em saber usar a língua apropriadamente em diferentes situações para a interação social com outras pessoas, conforme Bernabé (2017, p. 05).

Almeida Filho (2001) elenca que essa abordagem (comunicativa) que se opunha à gramatical ou formalista seria reconhecida como um verdadeiro paradigma alternativo (para usar a nomenclatura de Kunh) para o ensino das línguas nas escolas. Isso nos incita a pensar que esse paradigma pode pautar-se na dificuldade dos professores de aposentar a vertente estruturalista, a dificuldade de "deixar de lado" a gramática e dar espaço a novas metodologias. Nesse sentido, Guedes (2011) pontua que

> Além de se familiarizar, os professores devem ter consciência dos objetivos que levam os alunos a procurarem aprender essa língua e que esses objetivos devem ser respeitados ao fazerem o planejamento das aulas. Para tanto, os professores tem uma gama de opções no que se refere a como ensinar a língua inglesa. Diversas metodologias de ensino de línguas foram criadas desde o início do século XX, e o estudo na área possibilita ao professor uma autonomia para escolher qual metodologia de ensino parece mais apropriada ao tipo de aluno que se tem. (GUEDES, 2011, p. 42).

Ensinar e aprender, para Almeida Filho (2001), é um processo muito mais complexo do que está presente na superficialidade.

> Quando o ensino reconhecido no horizonte for confirmado como comprometido com o uso, ainda assim será preciso perguntar sobre a natureza da caminhada até lá chegar. Pode-se tomar o rumo básico de ensinar e aprender o sistema primeiro e ir ensaiando o uso paulatinamente ou pode-se viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela. Esse segundo caminho é o que tenho tomado como o caminho da abordagem comunicativa e o primeiro o da abordagem sistêmica pela forma (gramatical) (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 25).

Os pressupostos de Almeida Filho nos fazem refletir acerca da relação entre língua, ensino e comunicação. Para um docente é importante, além de dominar a língua alvo, possuir conhecimentos teóricos, pois, uma vez dotados desse embasamento, terá o discernimento para saber lidar com situações emergentes e adversas que podem vir a ocorrer. O repensar da prática, para o autor, é necessário, como o mesmo aponta em seu próprio relato de experiência:

> Tendo passado por muitas experiências de ensino de línguas (inglês e português como LE) ao longo dos anos, tendo trabalhado como trabalhei em tantos projetos de investigação direta de situações de ensino e aprendizagem e ofertado tantos cursos de formação de professores de línguas em minha carreira universitária, estou cada vez mais convencido de que o potencial comunicativo para o ensino de línguas é grande e continua inexplorado abaixo da superfície onde temos em geral atuado. Há muito a acrescentar e que transformar no paradigma emergente e no concreto da prática. A

> dimensão do que ainda é preciso formular pode intimidar numa primeira tomada de consciência mas devemos sempre reafirmar nossa disposição de avançar nos esforços de construção teórica e renovação cautelosa da prática nos anos e décadas vindouros (*Ibidem*, 2001, p. 19).

Competências constituem-se, na ótica de Almeida Filho, em saberes e habilidades em várias composições, e elas estão interligadas à combinação da abordagem adotada pelo professor. Também podemos conceber competências como "a capacidade de saber fazer, ser capaz de agir em determinadas situações (e sob certas atitudes, acrescentaríamos), fazendo uso de conhecimentos (re)construídos" (SILVA, 2008, p. 32).

É pertinente retomarmos um pouco mais ao passado no que concerne à competência comunicativa para entendermos seu contexto de surgimento:

> Deve-se a Hymes (1979) a ampliação do conceito de competência para incluir a idéia de "capacidade para usar", unindo assim as noções de competência e desempenho, anteriormente bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky (1965). (FERONHA, 2006, p. 41).

Posteriormente a Chomsky e Hymes, outros estudiosos da Linguística Aplicada (LA) erigiram hipóteses sobre a competência comunicativa. Dois deles foram Canale e Swain (1980), e seus estudos, reforçados por Canale (1983), levou até mesmo a delimitação de tipos de competências, que consistem em:

> a) competência gramatical: implicando o domínio do código lingüístico, a habilidade em reconhecer as características lingüísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
>
> b) competência sociolingüística: implicando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Tal competência permite o julgamento da adequação do qual nos fala Hymes, citado acima;
>
> c) competência discursiva: dizendo respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;
>
> d) competência estratégica: como a competência comunicativa é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras (*apud* SILVA, 2004, p. 8-9).

A competência, vista pelo aporte teórico da LA, é ilustrada por Almeida Filho no gráfico abaixo:

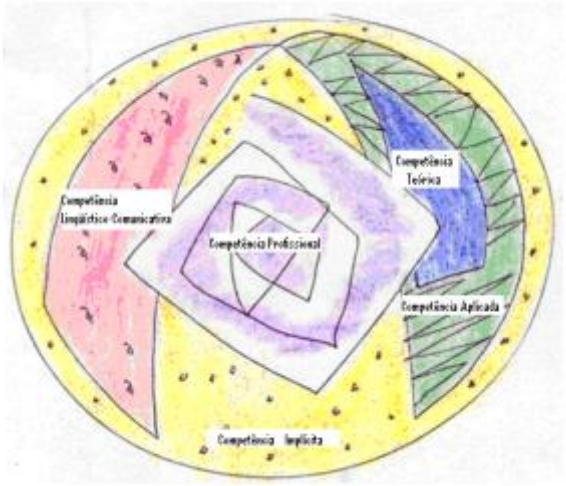


Figura 1 – As competências do professor de LE segundo Almeida Filho (2006, 2004, 1993)

No gráfico são apresentados cinco conceitos: "Competência linguístico-comunicativa"; "Competência Profissional"; "Competência Teórica"; "Competência Aplicada" e "Competência Implícita". Para o autor, essas são as competências necessárias que todo professor precisa ter.

Considerando o fato que esta dissertação discute a formação de professores de LI, concentramo-nos na Competência Comunicativa, uma vez que Segundo Almeida Filho (op. cit.), quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um feixe ou "aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído", o qual abarca desde percepções, intuições, memórias, sacadas, imagens e crenças até pressupostos teóricos explícitos, tudo sob uma configuração de atitudes, posta-se a serviço desse ensinar, embasando todas as suas tomadas de decisões (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 13).

Almeida Filho buscou, em diversos de seus trabalhos, aclarar e correlatar comunicação (ou trabalho comunicativo) com o processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua. Nesse sentido

> ao definir comunicação como uma forma de interação social onde ocorrem demonstrações de apresentação pessoal, conjugadas ou não a casos de construção de conhecimento e troca de informações, esse autor concebe a comunicação verbal não como um simples processo lingüístico, mas como um processo mais complexo, exigindo dos envolvidos uma competência comunicativa que, por sua vez, depende de outras competências e conhecimentos. Essa competência comunicativa inclui o desempenho do participante, desempenho este dependente do seu grau de acesso aos conhecimentos disponíveis (SILVA, 2004. p.13).

A Competência Comunicativa não possui caráter emancipatório, e está interligada com a interação social e o desempenho. Ainda segundo Silva (1997), ao conceituar competência comunicativa, o autor retoma as definições anteriores e as resume de maneira abarcadora e objetiva. A decisão de englobar as noções de competência e desempenho sob a expressão competência comunicativa é útil na medida em que o lugar que o desempenho deve ocupar fica, de uma vez por todas, determinado.

O gráfico a seguir mostra a representação da Competência Comunicativa, segundo a ótica de Silva (2004).

Figura 2 – Competência Comunicativa (SILVA, 2004).

No gráfico acima podemos observar o funcionamento da competência comunicativa na língua alvo, onde se é possível observar vertentes teóricas da década de 70 e 80, como por exemplo, os filtros afetivos (KRASHEN, 1985) que reverberam diretamente no processo de aprendizagem de uma segunda língua, assim como a competência lúdica e a sociocultural, herança do sociointeracionismo vigotskiano.

Em seu mais recente trabalho, Almeida Filho elaborou um gráfico intitulado “modelo global de ensino, aprendizagem e da formação (Modelo GEAF) por abordagem e competências”. O autor fez isso para ilustrar as categorias, relações e o fluxo na organização

dos elementos que estão em evidência e de outros não explicitados no modelo oferecido a seguir (ALMEIDA FILHO & TORRES DE FARIA, 2019, p. 01).

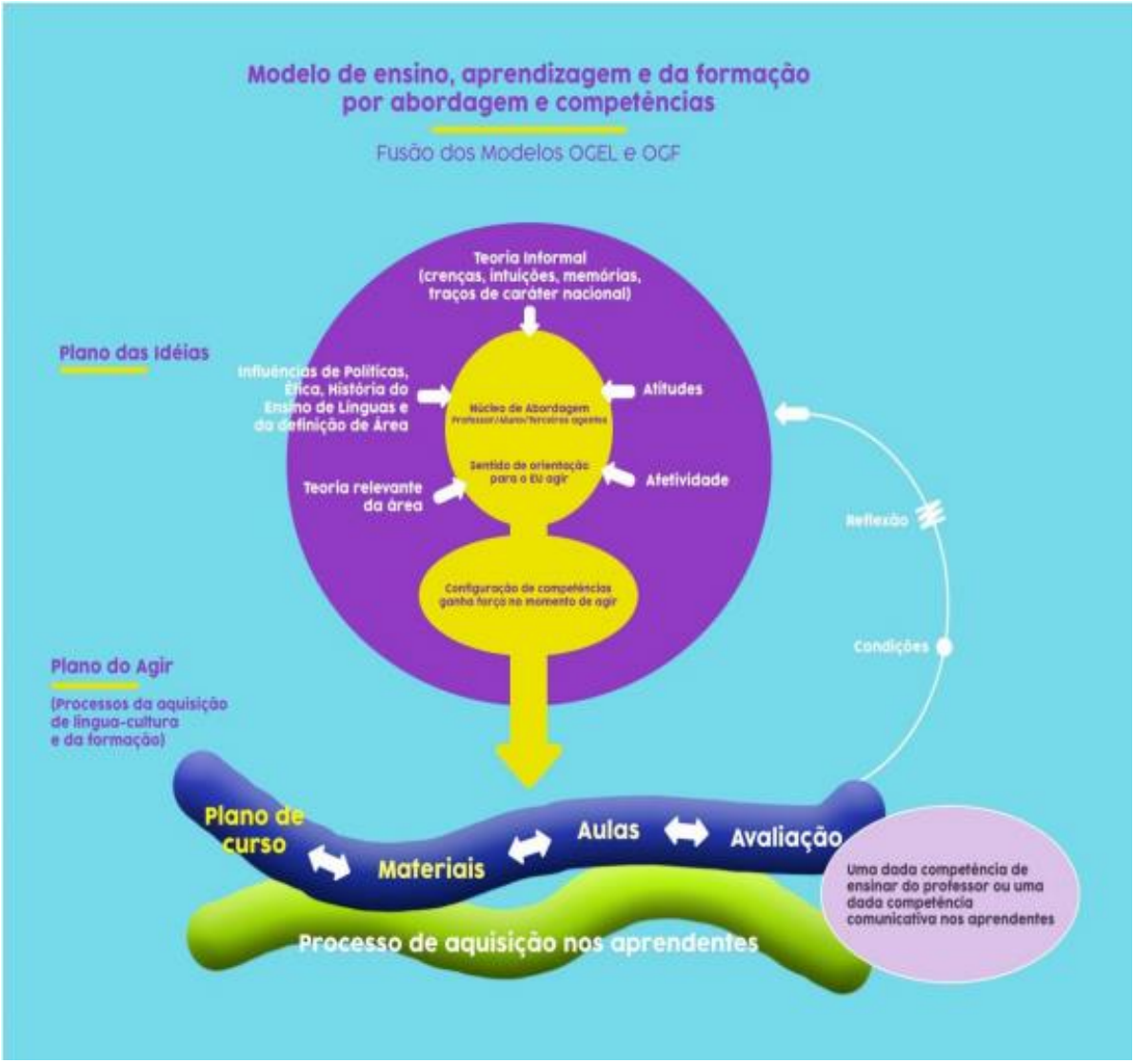


Figura 3 – Modelo global de ensino, aprendizagem e da formação por abordagem e competência

Para Almeida Filho & Faria (2019), na abordagem comunicativa, o professor coordena grupos que interagem simultaneamente entre si para a prática e avaliação da competência comunicativa dos alunos. Isso, a nosso ver, implica em uma dinamicidade que propulsione o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Nesse sentido, cabe ao docente não apenas lecionar conteúdos programáticos, mas propiciar condições para que ocorra, de fato, o desenvolvimento de habilidades gramaticais, contextuais, discursivas e afetivas – e desse modo, a competência comunicativa.

Para Bernabé (2017) espera-se que o professor possua a competência comunicativa em Língua Estrangeira; ou seja, supõe-se que ele consiga comunicar-se oralmente em diferentes situações de uso real da língua e seja capaz de produzir diferentes atos comunicativos, como convites, pedidos, aceitação, recusas, desculpas, elogios e outros mais. A ponderação do autor se torna ainda mais sobrestante quando a pensamos no viés acadêmico, inserido dentro de um curso de Letras com dupla habilitação, onde um professor de inglês está em processo de formação.

Estudar os pressupostos da competência-comunicativa nos orientou para a pesquisa sobre os modos de compreender o ensino e a aprendizagem de línguas no cenário internacional e, assim, para a lógica do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas Estrangeiras (QCER). Embora o quadro não tenha sido pensado especificamente para professores de LE, ele estabelece, em suma, os usos e funções esperados de aprendizes para determinados níveis. Podemos, a partir dessas informações, pensar tanto no que o professor precisa saber quanto o que ele precisa ensinar, de acordo com essa referência, que pode ser confrontada ou usada na definição de saberes e práticas do professor de LE no Brasil Esta é a discussão do subcapítulo seguinte.

1.3 O Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) e a formação de professores

Criado pelo Conselho da Europa e outras parcerias, o QCER, surgiu no início da década de 90 e visava fornecer

> uma base comum para a elaboração de material didático, programas de cursos de idiomas e exames de proficiência, por meio de descritores, denominados utilizadores no documento, que medem e avaliam o nível de proficiência dos aprendizes (CANI & SANTIAGO, 2018, p. 1167).

Fischer (2001) pontua que o Conselho da Europa é uma organização intergovernamental com sede em Estrasburgo que tem como primeiro objetivo promover e garantir a dignidade dos cidadãos através do respeito pelos seus valores fundamentais: democracia e direitos humanos.

A organização, ainda segundo a autora, pretende ainda chamar a atenção para a diversidade e identidade culturais e promover o entendimento entre os povos. No âmbito das

atividades desenvolvidas nos últimos anos, as temáticas relativas à aprendizagem de línguas tem merecido especial atenção.

Cani e Santiago (2018) reconhecem a relevância da estrutura do QCER, mas alertam para a necessidade de adequação às novas demandas:

> foi planejado e discutido ainda no início da era digital e, portanto, anteriormente à grande transformação das interações e das tecnologias da comunicação vivenciada na última década. Assim, mesmo com o avanço da proposta em padronizar os níveis de conhecimento da língua nas quatro habilidades de ouvir, ler, falar e escrever, é preciso alinhar suas práticas contemporâneas às tecnologias digitais (CANI & SANTIAGO, 2018, p. 1166).

No que tange a formação de professores, Gallardo & Kobayashi (2019, p. 25-6) argumentam que:

> a clareza do nível de proficiência na língua-alvo é um instrumento de trabalho do professor de línguas que pode provocar movimentos positivos em uma perspectiva identitária, em relação à qualidade do seu trabalho, a sua autoestima profissional e influenciar e desenvolvimento de sua competência pedagógica.

Nessa perspectiva, o uso do quadro como referência, pode ser uma estratégia positiva para a eficácia do aprendizado.

As categorias expostas pelo QCER são subdividias e segmentadas em A1, A2, B1, B2, C1 e C2. As subdivisões caracterizam-se por Básico (A1; A2), Independente (B1; B2) e Proficiente (C1; C2).

A — BÁSICO

A1 Iniciante	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
A2 Básico	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Figura 4 – Nível Básico da CEFR (A1; A2)

B — INDEPENDENTE

B1 Intermediário	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
B2 Usuário Independente	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

Figura 5 – Nível Independente da CEFR (B1; B2)

C — PROFICIENTE

C1 Proficiência operativa eficaz	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
C2 Domínio Pleno	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Figura 6 – Nível Proficiente da CEFR (C1; C2)

Em nosso estudo do documento, constatamos que os critérios e as subdivisões do QECR foram pensados de acordo com sua época, porém não estão em total defasagem (como citamos anteriormente) e podem se adequar às novas concepções de educação, linguagem e tecnologia da era digital. Portanto, aplicar um teste de nivelamento em um aluno, automaticamente, sua leitura e escrita serão consideradas. Ou seja, as habilidades requeridas podem ser aplicadas tanto em contexto analógico quanto digital.

Sobre o documento, Fernandes (2008) pontua que o QCER tem como objetivo principal fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., em toda a Europa. Nas palavras do autor supracitado, o QCER apresenta de forma pormenorizada e exaustiva, tudo aquilo que os aprendizes de línguas terão que aprender para que possam ter a capacidade de utilizar uma língua com fins comunicativos em nível básico, intermediário e avançado.

Com base nesses pressupostos, o QCER elaborou uma lista de perguntas que servem para direcionar questões para o ensino e aprendizagem:

• O que é que os aprendizes precisam de fazer com a língua?

> • O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?
>
> • O que é que os leva a aprender?
>
> • Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação, etc.)?
>
> • Que saberes, capacidades e experiência possuem os professores?
>
> • Que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos?
>
> • Quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua?
>
> (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação – p. 12)

Gallardo & Kobayashi (2019) advogam que um aspecto essencial para a compreensão sobre níveis de proficiência consiste na descrição detalhada sobre a capacidade de uso de língua esperadas para cada nível. Por isso, torna-se fundamental para auxiliar o aprendiz de uma língua, classificar a sua proficiência de acordo com parâmetros internacionalmente utilizados, o que pode ser realizado por testes internacionais de proficiência em língua estrangeira que seguem o QCER.

Ademais, sugerimos que o QCER não apenas nivela o conhecimento linguístico e pragmático do aprendiz, mas também estabelece relações com outras culturas, o que contribui para o processo de intercâmbio cultural-linguístico, o que o torna legítimo e atual.

Salientamos que, segundo nosso entendimento, a metodologia de ensino a ser adotada para se atingir os níveis de proficiência sugeridos pelo quadro deve dialogar com a teoria sociocultural de Vygotsky (2007), não de modo prescritivo, mas de forma a priorizar práticas que façam sentido para o aprendiz. Dentre os métodos que condizem com a teoria de Vygotsky, citamos o ensino baseado no conteúdo, no qual os alunos usam a língua como meio para obter informações e não como “um fim em si mesma” (DONNINI *et al.*, 2010, p. 20); o ensino baseado em tarefas, tarefas essas que fazem sentido para o aluno e a abordagem

cooperativa, que prioriza o aprendizado mútuo e cria uma “interdependência positiva” no grupo (*ibid.*, p. 21)

No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia empregada para a realização desta pesquisa.

CAPÍTULO II

Este capítulo contempla a metodologia utilizada no estudo, os instrumentos de coleta e análise dos dados; o histórico da Universidade e curso onde ocorreu o contexto do estudo. O ementário das disciplinas de inglês do curso também é elencado, desde a sua fundação até os dias atuais, uma vez que o objetivo do capítulo é contextualizar e analisar as disciplinas de inglês ofertados ao longo dos anos e suas mudanças no curso e instituição alvos da pesquisa. Os três ementários são de 1978, 1999 e 2004, respectivamente.

2.1 Metodologia

Yin (2006) elenca que o estudo de caso enquanto abordagem metodológica de investigação é empregada quando se pretende compreender e explorar um contexto complexo onde estão envolvidos, em simultâneo, diversos fatores. No caso da presente pesquisa, fazem parte do estudo a universidade, o curso de Letras e acadêmicos de vários semestres.

A corrente metodológica escolhida para esta pesquisa pautou-se no âmbito do estudo de caso de natureza qualitativa e na pesquisa documental. No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Alves-Mazzotti, 1998; Lüdke & André, 1986).

Um documento se caracteriza, segundo Bravo (1991), por todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. A pesquisa documental é definida por Gil (1999), como muito semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores, a documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa.

Dessa forma, utilizamos três aspectos que nos respaldaram nossas análises, sendo eles a resposta dos alunos para um questionário que elaboramos; o levantamento da nomenclatura, ementas e a carga horária das disciplinas de Língua Inglesa ofertadas no curso ao longo se sua existência (1978).

Em se tratando de estudo de caso como característica metodológica foi de fundamental importância o levantamento histórico e funcional da Unemat, considerando o fato que

investigamos a formação professores de inglês, em um curso que oferece dupla licenciatura. Ou seja, em um curso de 3.200 horas, qual é a carga horária destinada à língua inglesa?

A investigação qualitativa é um campo de direito próprio, que atravessa disciplinas, campos de estudo e temas, que desde o início do século passado tem sofrido inúmeras transformações no campo epistemológico e metodológico (SEABRA, 2010, p. 144).

Gil (2002) elenca que na pesquisa qualitativa temos a possibilidade de dotar a característica de investigação aberta, passível de ser encarada como proposta para novas abordagens ao tema, mesmo que este tenha já sido alvo de inúmeras interpretações. Nesse sentido, o conhecimento se torna útil e contribui para o campo de pesquisa a qual a pesquisa foi desenvolvida.

Uma característica da pesquisa qualitativa que justifica nossa escolha por esta abordagem é a singularidade e liberdade de pesquisa que precisávamos para que esse trabalho se consolidasse. Afinal, o investigador qualitativo estuda os fenómenos no seu contexto natural, procurando interpretar esses fenómenos, em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. Requer assim a recolha de materiais que descrevem momentos da vida dos indivíduos – descrições ricas do mundo social – que são interpretados na tentativa de aumentar a compreensão sobre o alvo de estudo (DENZIN & LINCOLN, 2000).

A escolha da metodologia empregada para esta pesquisa está diretamente relacionada com o anseio em responder qual é a familiaridade com a língua e o nível de conhecimento da língua inglesa dos alunos do curso de Letras da Unemat, Câmpus de Cáceres.

2.2 INSTRUMENTO DE COLETA

Foi utilizado como instrumento de coleta nesta pesquisa as respostas de um questionário por mim elaborado, no intuito de entender o processo de aprendizagem de inglês ao longo da graduação em acadêmicos de diferentes semestres, e nesse sentido também averiguar a competência comunicativa desses alunos.

Tuckman (2000) define questionário como sendo um instrumento a que os investigadores recorrem para transformar em dados a informação comunicada diretamente por uma pessoa (o sujeito). Ainda segundo o autor mencionado, tal instrumento é destinado ainda

a aceder a dimensões internas a uma pessoa, como sejam a informação ou conhecimento que possui, os seus valores, preferências, atitudes ou crenças, ou ainda as suas experiências passadas ou atuais.

Através dos dados coletados com esses questionários, foi possível recolher as percepções desses alunos de Letras (em especial aqueles que mais se queixam de dificuldades com o inglês) e que serviram de alvo de análise.

Os sujeitos da pesquisam foram alunos do terceiro, quinto e oitavo semestre de Letras. A escolha por tais segmentos foi em razão do espaçamento de período, a fim de fazer um nivelamento de alunos por períodos de sua graduação (início, metade e em iminência de concussão de curso). Optamos por aplicar o questionário para oito acadêmicos regularmente matriculados e uma egressa do curso e instituição em questão. O objetivo da seleção da egressa foi de entender como uma pessoa formada no curso e instituição enxerga a sua formação em uma língua estrangeira anos após concluir a graduação. Optamos por adotar nomes fictícios no intuito de manter a privacidade dos entrevistados.

Num primeiro momento, foram entrevistadas uma acadêmica do terceiro (3º) semestre e outra do quinto (5º). Nas legendas das figuras presentes no apêndice, nos referimos às entrevistadas da seguinte forma: Acadêmica 1: Manuela, 3º semestre de Letras; Acadêmica 2: Elisa, 5º semestre de Letras e Egressa: Giovana, egressa do curso de Letras (turma 2012/1). As análises dos depoimentos encontram-se no último capítulo desta pesquisa. Na segunda parte, analisamos as respostas de 5 alunos matriculados no último semestre: Paula, Diego, Fernanda, Cecília e Helena.

A seção a seguir traz o contexto da pesquisa e o histórico do curso de Letras, especificamente dos rearranjos feitos, das disciplinas de língua inglesa.

2.3 Breve histórico do contexto da pesquisa e das disciplinas de inglês, curso de letras, Câmpus de Cáceres

Nesta parte do trabalho contextualizamos a criação da universidade em que o estudo foi realizado, e também visamos por traçar um histórico e posteriormente analisar as matrizes

do curso de Licenciatura Plena em Letras Português-Inglês, que passou por transformações significativas, que, em nossa perspectiva, influenciaram na formação destes acadêmicos, sobretudo no que tange a aprendizagem de LI. Ademais, toda a minha formação acadêmica e profissional está interligada com a instituição em questão: graduação, bolsa de aperfeiçoamento (Programa de Bolsa de Iniciação á Docência – PIBID), exercício de docência no ensino superior, e Pós-Graduação *Stricto Sensu* (em andamento); o que justifica a pertinência de tais levantamentos para contribuir com a investigação do problema desta pesquisa e deixar o leitor ciente destes percursos.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) nem sempre possuiu tal nomenclatura, e sua história passou por mudanças nada tênues. Nesse sentido, Gitahy (2014) relembra que a instituição foi

> criada em 1993, com sua Sede Administrativa na cidade de Cáceres, fronteira do Brasil com a Bolívia, e resulta de várias nomeações institucionais, com origem no Instituto de Ensino Superior, em 1979, é uma Instituição estadual pública, com atuação em todas as regiões do interior de Mato Grosso. Nos seus 13 (treze) Campi Universitários e 8 (oito) Núcleos Pedagógicos, 6 (seis) Polos Educacionais, oferta 104 cursos de graduação em atendimento a, aproximadamente, 20 mil alunos, procurando ampliar a sua área de atuação junto a setores da sociedade que, ao longo da história, não tiveram as demandas atendidas pelas políticas públicas (GITAHY, 2014, p. 212).

É válido lembrar que, como citado pela autora acima, a UNEMAT já passou por outros nomes antes de sua institucionalização. Está presente no Anuário Estatístico de 2012 da referida universidade a listagem cronológica de eventos importantes relacionados com a UNEMAT, iniciando pelo ano de 1978, com a criação do IESC.

As informações a seguir constam no site institucional do curso de Letras, e debruçam-se, em especial, na criação do curso de Letras em Cáceres e os seus objetivos formadores:

> **Matriz Curricular do Curso de Letras**
>
> O curso de Letras, em implantação, com habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa foi aprovado pela Resolução n.º 237 de 7 de dezembro de 2007, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONEPE, e seu processo de reestruturação encontra-se no órgão competente da UNEMAT, para posterior encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação para aprovação.

Identificação

Curso: Licenciatura Plena em Letras

Habilitação: Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa

Duração do curso: 8(oito) semestres, no mínimo, e 12 (doze), no máximo.

Período de funcionamento: Noturno

Número de vagas: 40

Regime: semestral

Objetivos

1. Contribuir para o crescimento cultural do Estado de Mato Grosso, em todas as suas regiões, pelo fato de manter, em seu espaço, conhecimentos sobre língua e literatura no Brasil.

2. Formar futuros professores/pesquisadores interessados nos estudos de linguagem, de língua inglesa e de literaturas.

3. Servir, pela formação cultural e artística específica que produz, de núcleo para outros cursos como os de jornalismo, tradução, etc.

4. Fundamentar a formação de qualquer pessoa em qualquer outra atividade na sociedade e na estrutura do Estado.

Matriz Curricular

O curso de Letras constitui-se de dois eixos: Núcleo Comum e Núcleo Específico.

O **Núcleo Comum** ocorre durante os quatro semestres, em que os alunos terão o conhecimento de disciplinas de formação básica. O objetivo dessa etapa justifica-se pela pluralidade de leituras não centradas na especificidade do curso. O **Núcleo Específico** ocorre a partir do quinto semestre e compreende a formação específica, incluindo as disciplinas de concentração e as optativas.

O Estágio Supervisionado ocorre a partir do 5º semestre, com um total de 450h/a, assim distribuído: 30 h/a no 5º semestre, 120h/a no sexto, 150h/a no sétimo e 150 no oitavo semestre. Do total da carga horária, 210 h/a serão destinadas aos estudos das teorias lingüísticas e literárias e de língua inglesa e 240h/a, às atividades de orientação, observação, monitoria e regência.

Funções das disciplinas

a) de Língua Portuguesa:

> - Desenvolver a capacidade de investigação, de análise e de reflexão crítica sobre as questões estruturais e lingüísticas do português do Brasil.
>
> b) de Literaturas
>
> - Desenvolver a capacidade de investigação, de análise e de reflexão crítica sobre as literaturas de língua portuguesa.
>
> c) de Língua Inglesa
>
> - Desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler, entender e escrever na língua inglesa.
>
> **Perfil do Profissional de Letras**
>
> - Interculturalmente competente, capaz de lidar, de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.
>
> - Deve ter domínio da língua portuguesa e estrangeira e das literaturas, com relação às suas estruturas, funcionamento e manifestações culturais, e consciência da diversidade lingüística e cultural.
>
> - Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação cultural como processo contínuo, autônomo e permanente. (INTERNET, disponível em http:// www.unemat.br/caceres/letras/?link=matriz).

No trecho que discute o perfil do profissional de Letras, um aspecto que nos chama a atenção é “Deve ter domínio da língua portuguesa e estrangeira e das literaturas”. Por meio das matrizes do Curso, percebemos que a ênfase em disciplinas de Língua Portuguesa (LP) é maior do que nas de LI. Com esse fato, o questionamento exposto no parágrafo anterior se torna mais sobrestante.

Como já discutimos no capítulo inicial desta dissertação, tal domínio implica em competência comunicativa em LI, uma vez que uma pergunta surge: qual a garantia que o profissional formado no curso está apto para lecionar Língua Inglesa? Discutiremos mais enfaticamente as matrizes e as transformações que as disciplinas de Língua Inglesa já sofreram ao longo do curso no subcapítulo seguinte.

A seguir, expomos algumas datas importantes sobre o histórico de criação da UNEMAT e em seguida, a expansão da UNEMAT no interior do estado. Os dados foram retirados, como já mencionado anteriormente, do Anuário Estatístico do ano de 2012.

Histórico de Criação da Unemat

1978 – Instituto de Ensino Superior – IESC;

1985 – Fundação Centro Universitário de Cáceres – FCUC;

1989 – Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres – FCESC;

1992 – Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso – FESMAT;

1993 – Através da Lei Complementar 30, foi instituída a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FUNEMAT);

1999 – Primeiro credenciamento pelo Conselho Estadual de Educação;

2008 – Lei Complementar 319 de 30 de junho de 2008, altera e revoga dispositivos da LC. 30.

Expansão da Unemat no interior do Estado

1978 – Campus Universitário de Cáceres;

1990 – Campus Universitário de Sinop;

1991 – Campus Universitário de Alta Floresta, Alto Araguaia, Luciara, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda;

1994 – Campus Universitário de Barra do Bugres, Campus Universitário de Colíder;

1995 – Campus Universitário de Tangará da Serra;

1999 - Campus Universitário de Juara.

Ademais, no próprio anuário, é mostrada a missão da UNEMAT, que consiste em "Levar a educação superior ao interior do Estado de Mato Grosso por intermédio de cursos e programas especiais e com características próprias.".

O *website* institucional da UNEMAT do curso de Letras (campus de Cáceres) apresenta em sua página o seguinte texto:

> O Curso de Licenciatura Plena em Letras representa um marco na história do ensino superior municipal em Cáceres-Mato Grosso e se funde à história de criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres – IESC, em 20 de julho de 1978. O primeiro curso de Letras, habilitação em Português/Inglês, sob o regime de promoção semestral, foi autorizado a funcionar através da Resolução n.o 61 de 21/12/1978, do Conselho Estadual de Educação/MT, e reconhecido em nível federal, em 25/04/1988, através da Portaria n.o 276 do CFE/MEC. O curso de Letras inicialmente foi instalado nas dependências da Escola Estadual "Esperidião Marques", mais tarde transferido para o Instituto Santa Maria e, finalmente, a partir de 1994, passou a funcionar no atual prédio-sede da UNEMAT. Ao longo do funcionamento do Curso de Licenciatura em Letras, o Departamento vem promovendo discussões para avaliar o curso e seu projeto pedagógico, buscando assegurar a qualidade indispensável à formação dos alunos. Essas discussões pautaram-se em pontos que se constituíram em indicadores para as reformulações ocorridas, tais como:
>
> 1. o perfil do profissional do curso;
>
> 2. a extinção da habilitação em Língua e Literatura de Língua Inglesa do curso, a partir de 1994, com a substituição das disciplinas dessas áreas por disciplinas de Língua e Literatura de Língua Portuguesa;
>
> (INTERNET, Endereço eletrônico: http://caceres.unemat.br/portal/letras/author/letras/)

O texto supracitado elucida o percurso do curso a qual discutimos. Julgo que, para os acadêmicos, é importante conhecer as transformações e conquistas dessa instituição, não apenas como forma de familiarizar-se com a história da instituição em que estudam, mas para entender como o curso que escolheram já passou por reformulações as quais contribuíram para a implantação das disciplinas que eles cursam hoje.

Ressaltamos no texto o item 2, que extingue, a partir de 1994, a LI do curso, condição que permanece até 2001.

2.3 Matriz curricular do curso de Letras da Unemat-Cáceres

As disciplinas do curso de Licenciatura Plena em Letras Português-Inglês da UNEMAT no campus de Cáceres passaram por quatro grandes reformas desde o dia de sua institucionalização, em 1978.

Desde então, a disciplina de Língua Inglesa é contemplada em sua matriz. As disciplinas do ementário no referido ano possuem a carga horária de 60 horas, com exceção das disciplinas "Prática de ensino de Língua Portuguesa" e "Prática de ensino de Língua Inglesa", que são constituídas de 120 horas.

O ementário de 1978 (ANEXO A) está registrado ainda por maquina datilográfica, pois não havia aparatos de informática nesse período. Nos anexos desta pesquisa se encontram listadas as disciplinas de LI do curso, que foram obtidas por intermédio de departamento. Tais disciplinas foram ofertadas no período de 1978 a 1999.

Nele, há dez disciplinas de Língua Inglesa durante os anos de 1978 e 1999, sendo duas delas voltadas à Literatura da Língua Inglesa, e as outras oito enfatizam, quase que em sua totalidade, a gramática.

Por meio do estudo da primeira ementa do curso, observamos que o foco das disciplinas, em sua grande maioria, era delineado por um viés gramaticista. Esse foco na gramática formava professores nessas competências, ou seja, as ementas apontam que os professores formados nessa época tinham uma formação em LI voltada à parte estrutural da língua. Isso não se configura de uma forma negativa, pois como já vimos anteriormente todos os métodos e seus focos possuem seus benefícios, inclusive alguns são utilizados ainda hoje, ainda que em diferentes abordagens.

Há uma correlação neste ponto. Esse foco na estrutura da língua era característico em vários métodos de ensino de LE, como o método Gramática-Tradução, que era muito utilizado até meados da década de 80:

> No seio estruturalista, começam, também, a desabrochar os estudos em Lingüística Aplicada com vistas ao desenvolvimento de metodologias para o ensino de línguas. Até então, como observam RICHARDS e RODGERS (1986), a metodologia utilizada para o ensino de uma língua estrangeira era a chamada Gramática – Tradução ou Metodologia Tradicional. Assim, aprender uma língua era dominar suas regras gramaticais e saber ler e redigir bons textos no idioma (CONEJO, 2007, p. 1238).

Contemplar apenas uma ou duas habilidades pode ter êxito na aprendizagem quando o foco do curso em questão seja apenas a escrita, ou a fala – que não é o caso de uma Licenciatura Plena. Neste caso, é interessante que se trabalhe todas as habilidades, pois estes professores em formação irão atuar, em sua grande maioria, na rede pública de ensino – e lá é interessante o ensino de um inglês profícuo, que estenda as quatro habilidades, uma vez que o último capítulo nos revelou um grande déficit no processo de aprendizagem de LI através do discurso dos acadêmicos participantes da pesquisa.

Para adotar metodologias atuais, embasadas na *comunicação,* é viável que o docente em formação tenha ciência destas, a priori. Adotar práticas e didáticas nas quais o foco seja só em uma ou duas habilidades faz com que não se

> desenvolva a competência comunicativa no aluno, pois tal abordagem segue a contramão da maneira natural através da qual as pessoas aprendem a se comunicar, que envolve uma integração das quatro habilidades linguísticas. Assim, essa forma de ensino não resulta em uma aprendizagem efetiva, pois conforme Davis & Pearse (2000, p. 99, apud JING, 2006; tradução nossa): "O real sucesso no ensino e aprendizagem em língua inglesa só acontece quando os alunos, de fato, podem se comunicar em inglês dentro e fora da sala de aula" (ARAUJO; DIAS & LOPES, 2015, p. 05).

Desse modo, e considerando a conjuntura da época, é compreensível que a natureza das disciplinas de LI fosse num viés mais estrutural da língua. No entanto, com o passar dos anos, o pensamento em relação ao método de ensino de línguas foi tomando outros caminhos, e logo após o *Método Direto*, *Audiolingual* e *Audiovisual*, as teorias em Linguística Aplicada começaram a apontar para uma abordagem comunicativa:

> Percebe-se, então, que o importante no ensino da língua estrangeira é levar o aluno a adquirir uma competência de comunicação no idioma que deseja aprender. Esse conceito é desenvolvido a partir das noções de competência e de desempenho postuladas por Chomsky e abre caminho para a metodologia Comunicativa para o ensino de língua estrangeira. Para tal abordagem, o essencial é a comunicação e os exercícios estruturais são abolidos em detrimento de uma gramática nocional em que o aluno é levado a descobrir, por meio da reflexão e da elaboração de hipóteses, o sobre o funcionamento da língua. (CONEJO, 2007, p. 1229).

Assim, na esteira das mudanças de paradigma para o ensino e aprendizado de línguas, o objetivo que se almeja é que disciplinas de inglês contemplem diferentes habilidades, no intuito de desenvolver competência comunicativa, que é o pressuposto que direciona esse trabalho. No entanto, não foi o que aconteceu a segunda reforma da matriz do

curso, ocorrida em 1999. Durante os anos de 1999 e 2004 foi ofertada apenas uma disciplina de Língua Inglesa durante o curso todo, o que vai contra tudo a autora supracitada defende e o que as evidências mostraram até agora.

A disciplina tinha o nome de “Língua Estrangeira Instrumental – Inglês”, com carga horária de 120 horas. Nesse sentido, é possível que as turmas que se formaram entre esse período tiveram grandes lacunas em seu processo de aprendizagem de LI, o que reverberou em sua formação e consequentemente refletiu na educação básica.

O fato supracitado evidenciou que a não valoração do inglês ocorre não somente na educação básica, mas também em termos de nível superior.

Segundo a assessoria de comunicação e cultura da universidade, a UNEMAT foi estadualizada em dezembro de 1993, e em 1994 houve o primeiro concurso depois da estadualização. Esse grande concurso público empossou na época centenas de docentes, em diversas áreas do conhecimento. Nessa época, professores de LI tomaram posse, o que ocasionou, em tese, em melhoria para o curso, pois tornava mais específica a especialização do docente.

Por meio de conversas informais tivemos com docentes da Instituição, levantamos a informação que grande parte dos docentes efetivos de Língua Inglesa da Universidade do Estado de Mato Grosso do campus de Cáceres na época da elaboração da ementa de 1999 estavam afastados, pois conseguiram licença para qualificação devido a uma parceria da UNEMAT com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Isso pode justificar o fato dessa matriz da época não enfatizar disciplinas de LI.

A matriz seguinte foi elaborada e protocolada no ano de 2004, e, mais uma vez seguiu o caminho de sua antecessora, contemplando apenas uma disciplina de LI, também no primeiro semestre. O que aconteceu dessa época foi que os acadêmicos concluíam o curso habilitados somente em Língua Portuguesa, considerando que estes tinham aula de inglês apenas em um semestre, e isso não os tornava aptos para lecionar LI. Através de conversas informais com pessoas formadas em Letras nessa época, realmente estas confirmaram a veracidade de tal fato.

A ementa quem mencionamos encontra-se, também, nos anexos da pesquisa.

A intenção com esse levantamento nesta parte da pesquisa foi de relembrar o que já ocorreu com o ensino de inglês na Universidade, e dessa forma contribuir para que os

próximos ementários sejam sempre aprimorados, e todas as habilidades sejam contempladas nas disciplinas de LI, gerando uma formação mais completa.

A situação em relação as matrizes curriculares das disciplinas de Língua Inglesa só foi reformulada em 2014, ano em que as disciplinas passaram por grandes mudanças, pensadas no âmbito comunicativo e tecnológico, no intuito de abarcar todas as habilidades do ensino-aprendizagem de LI. Apresentamos nos anexos o ementário completo dessas disciplinas:

Como evidenciadas acima, as disciplinas de LI do curso passaram por uma grande reestruturação e agora se compõe por 09 disciplinas. Além das disciplinas que enfatizam a oralidade, a escrita e a literatura, agora o curso oferece disciplinas como a da figura 8 e 9, que discutem a língua inglesa para além de estruturação, e sim em uma perspectiva moderna e tecnológica, no intuito de capacitar o docente em formação para utilizar todas as inúmeras possibilidades que a tecnologia nos oferece nos dias de hoje, e aliá-las ao ensino de inglês, o que certamente reverberará de forma muito positiva.

Ademais, é importante que mostremos também a ementa da disciplina de estágio de LI, que também está presente nos anexos. O estágio se configura em uma importante etapa na vida do acadêmico. Está programado para acontecer nos anos finais do Curso, quando o aluno passou ao menos três anos matriculado nas disciplinas de inglês e, assim, teoricamente tem um conhecimento satisfatório da língua. Nesta etapa do curso, seu enfoque será na confecção de material para alunos de ensino fundamental e médio, a partir do seu conhecimento (da forma e do uso) da língua. A falta desse conhecimento até certa medida, poderá prejudicar sobremaneira sua atuação e, consequentemente, o aprendizado do seu aluno. O que acontece em muitos casos é que a gramática, fora de um contexto de uso, é priorizada no ensino. Embora fundamental para o domínio de uma língua, a gramática isolada não disponibiliza o acesso às práticas na língua estrangeira.

Outo aspecto interessante é que a perspectiva da língua como instrumento simbólico "que constitui o sujeito social e culturalmente" (DONNINI et al., 2010, p. 20), uma característica em voga no ensino de línguas na atualidade, parece não contemplar as ementas pesquisadas. Apesar disso e, considerando que é preciso fazer escolhas na elaboração de um projeto de ensino, nos fica a impressão de um novo olhar para o ensino da Língua Inglesa, na análise da mudança das ementas, que na atualidade prioriza o que antes não era trabalhado, como o ensino de LI pelo viés comunicativo, tecnológico e digital e as inúmeras possibilidades que esses adventos podem reverberar. Quanto ao aspecto comunicativo, as

ementas sofreram mudanças, mas que necessitam do estudo de mais um instrumento de coleta, neste caso, a análise do questionário, para podermos sugerir a sua eficácia e abrangência no Curso. Essa análise faz parte do terceiro capítulo, a seguir.

CAPÍTULO III

Este capítulo teve como foco se análise dos depoimentos coletados por meio de questionários aplicados para alunos de diferentes semestres, matriculados no curso de Letras da Unemat-Cáceres. Por meio da análise deste instrumento de coleta, foi possível investigar a visão dos alunos sobre sua formação e triangular os dados coletados na distribuição das disciplinas e ementário de língua inglesa do curso investigado.

3.1 A língua inglesa na perspectiva dos alunos da graduação

Um aspecto que nos chamou a atenção no histórico apresentado na página do *website* institucional, trazido no capítulo anterior, é sobre o objetivo/funções das disciplinas de Inglês. Segundo o texto, este objetivo é o de "Desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler, entender e escrever na língua inglesa". Considerando que, atualmente, há apenas uma disciplina voltada diretamente a Língua Inglesa por semestre com carga horária de sessenta (60) horas, é válido questionarmos se é possível a contemplação de todas essas habilidades, se elas são trabalhadas em sua totalidade e garantem uma formação integral na língua e em todos os seus processos – leitura, fonética, oralidade, etc. Explicaremos neste capítulo o porquê de fazermos tal questionamento, uma vez que a fala dos acadêmicos revelam posicionamentos que nos tencionaram a tais dúvidas.

É importante que ocorra o estudo e a capacitação do acadêmico em Língua Portuguesa (considerando que a maioria dos profissionais formados ao longo do curso hoje leciona Língua Portuguesa ou já lecionaram antes de aposentar), no entanto, sendo um curso que forma o profissional com dupla habilitação, entendemos que as disciplinas formativas deveriam aparecer igualmente no currículo de formação.

Foi importante levantar a percepção dos alunos no que concerne ao seu processo de ensino-aprendizagem, para que pudéssemos investigar o relacionamento dos alunos com as disciplinas de LI e, consequentemente, com a evolução do aprendizado do idioma e com sua formação profissional. No intuito de avaliar tais aspectos, aplicamos um questionário composto por oito perguntas abertas, localizadas nos anexos desta pesquisa. Dez pessoas participaram da pesquisa, sendo nove acadêmicos regularmente matriculados no curso, e uma aluna egressa.

A primeira pergunta propôs que o estudante autoavaliasse o seu nível de proficiência, tendo como base, a proposta do QCER para cada nível., desde o Básico (A1; A2), Intermediário (B1; B2) até o Avançado (C1; C2).

As perguntas mostraram certa linearidade, sobretudo as questões dois e três (2- Qual foi a sua maior dificuldade quando você ingressou no curso de Letras em relação à disciplina de Língua Inglesa? 3- Quais habilidades na língua inglesa (*Listening, Speaking, Reading e Writing*), você acredita que tem maior domínio? As respostas evidenciaram que a maioria não julga possuir bons níveis de inglês, mesmo ao final do curso.

A quarta e a quinta perguntas visaram evidenciar a perspectiva do aluno quanto às disciplinas de inglês e como estas são ministradas no curso de Letras: 4- Qual delas foi/ é mais enfatizada no curso de Letras da UNEMAT, na sua opinião? 5- Qual delas foi/ é menos enfatizada no curso de Letras da UNEMAT, na sua opinião?

O sexto questionamento se debruçou-se na pauta *proficiência*, e teve o intuito de averiguar se o acadêmico já tinha feito algum exame internacional: TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE ou outro teste de proficiência. Nesta questão, também verificamos a opinião do aluno sobre a aplicação de testes como esses ao longo do curso de Letras. Por fim, as questões sete e oito investigam a perspectiva do aluno sobre a carga horária de disciplinas de LI, e seu aprendizado após o ingresso no curso de Letras (7- Você considera a carga horária de língua inglesa do Curso de Letras da UNEMAT suficiente para o aprendizado da língua? 8- Como você considera o seu nível de inglês após o ingresso no Curso?).

A seguir, analisamos as respostas de 3 alunas que estavam na metade de curso de modo quando responderam ao questionário.

Manuela (3º semestre):

Manuela, cursava o terceiro semestre na época do questionário, morava em Cáceres e tinha 21 anos. Manuela revelou que estuda sozinha em casa e demonstrou certo domínio e afinidade com a LI, mesmo nunca tendo feito curso de idioma ou participado de programa de intercâmbio. O contato da acadêmica com o inglês se restringe às aulas da rede pública e agora nas disciplinas da graduação, como grande parte dos acadêmicos do curso. Nesse sentido, é possível relacionarmos o caso de Manuela com os pressupostos de Leffa (2001) no que tange à autonomia do aprendiz, onde o mesmo faz o seguinte relato:

> A boa notícia, para a autonomia, é que os pouquíssimos alunos que conheci pessoalmente e que foram capazes de adquirir um conhecimento funcional da língua estrangeira, foram alunos autônomos, alunos que por conta própria foram muito além do que lhes foi exigido na sala de aula. Isso me leva a pensar que, excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua (LEFFA, 2003, p. 40).

No semestre 2019/2 lecionei a disciplina "Língua Inglesa: Ênfase na compreensão oral" para o terceiro semestre. Manuela apresentou um desempenho satisfatório durante as aulas e demonstrou aptidão para compreender a língua em seu viés pragmático, no entanto quando se trata de conversação o cenário muda, e ela apresentava receio e dificuldades. Observamos com frequência que os alunos, em sua maioria, tendem a ter facilidade com a LI num contexto funcional, porém tem dificuldades na gramática, ou seja, em como os enunciados e frases individuais são organizados.

> "Pra mim foi como levar um choque, o professor chegou na sala falando somente em inglês, foi como se o meu Ensino Médio não tivesse valido de nada. Eu não entendia nada, pelo fato de ter passo meu Ensino Médio estudando somente o verbo *to be*. Mas apesar da dificuldade eu comecei a estudar em casa, mas minha maior dificuldade foi na escrita, pelo fato da língua inglesa ser diferente na hora de falar, pronunciar." (MANUELA)

A surpresa revelada pela aluna é praticamente unânime, e percebemos isso pelas respostas dos questionários e também através de conversas informais.

> "[...] A oralidade é bastante usada no curso de Letras. Principalmente no terceiro semestre. O meu professor, Júlio, cobra muito a questão da oralidade e do entendimento das palavras ouvindo música e falando o que entendeu." (MANUELA)

A resposta de Manuela sugere que a oralidade em LI é, "bastante" trabalhada no curso de Letras, e seu discurso condiz com as outras acadêmicas entrevistadas. Mesmo que trabalhada, ainda há muitos relatos de dificuldades.

Como já discutido anteriormente nesta pesquisa, enfatizar determinadas competências no processo de ensino-aprendizagem de LI não se configura negativamente, pois isso está relacionado ao foco e objetivo do curso. Antigamente, a oralidade não era trabalhada enfaticamente, e, teoricamente, essa conjuntura mudou no final dos anos 90, com a ascensão teórica da Abordagem Comunicativa.

> "Em sala de aula, o professor Júlio levou TOEFL para fazermos e ver como funciona". Esses exames são ótimos para o processo e formação de um professor de inglês. Na minha opinião todos professores devem fazer, testar o conhecimento, para saber se estão prepatados para encarar uma sala de aula. Deveria ser obrigatório no último ano do Ensino Médio, pois muitos saem sem conhecimento da língua estrangeira, e quando entram em uma universidade, sofrem, assim como eu sofri e ainda sofro." (MANUELA)

Foi-nos informado pela acadêmica que um professor da graduação aplicou esse semestre em sua turma um teste que simula uma prova do TOEFL (edições anteriores), para ver como os alunos se sairiam em uma prova real. Isso é importante, pois muitos alunos saem da graduação sem ter conhecimento nem da existência de testes de proficiência, muito menos de como é o conteúdo e funcionamento da mesma. Ainda assim, é preciso explicitar para professores e alunos que para um melhor desempenho, os candidatos costumam praticar de acordo com o formato desses testes. Ou seja, ser bem ou malsucedido não depende somente do quanto se conhece a língua, mas no bom uso de estratégias para, por exemplo, terminar as seções (escrita, leitura) em determinado tempo. Para isso, é preciso se adequar a essas estratégias.

A aluna nos informou que não foi ofertada para a sua turma disciplina de LI no segundo semestre. Ela ainda relata que esse fato prejudicou o processo de ensino-aprendizagem da turma inteira, uma vez que no primeiro semestre eles tiveram uma disciplina de LI com carga horária estendida (120h) e depois só foram ter contato com o inglês no terceiro semestre. Esse lapso de seis meses, na visão da entrevistada, prejudicou a sua turma.

Elisa (5º semestre)

As respostas da segunda aluna, Elisa, destacaram algumas falhas no Curso:

> "Não, a carga horária é insuficiente. Outro possível problema também é o fato de muitos alunos ingressarem no curso sem um conhecimento prévio da língua e são postos em sala com alunos de nível mais avançado. Essas individualidades fazem com que o ensino perca o seu foco, começando do nível básico e não se desenvolvendo muito depois. Deveria haver nivelamentos de dificuldades para que cada aluno inicie do ponto onde deveria, juntamente com uma carga horária maior."

Neste caso, a aluna evidencia o problema na estrutura curricular do curso e ainda propõe uma possível solução para as dificuldades individuais recorrentes com a língua.

No que tange o conhecimento da língua, Elisa respondeu que tem dificuldades em dialogar e escrever frases completas em inglês. Em relação a sua turma, ela pontua que

observou que seus colegas não obtiveram grandes avanços com a oralidade, o que impossibilitou ao professor de trabalhar com o *writing*, pois, segundo a acadêmica, a aprendizagem de um depende do outro.

É válido lembrar que o curso de Letras da UNEMAT – Cáceres oferece as disciplinas voltadas para a morfossintaxe e produção escrita em LI a partir do sexto semestre, o que talvez explique a fala da acadêmica no que concerne a lacuna no ensino da parte escrita do inglês no curso, considerando também que as disciplinas dos quatro primeiros semestres são voltadas à fonética, fonologia, e aula de compreensão e produção oral na LI.

A acadêmica Elisa nos relata seu gosto desde a pré-adolescência por séries, filmes, bandas e jogos norte-americanos e britânicos. Neste caso, temos o fator motivação e afinidade como válvula propulsora de aprendizagem e que deve ser preservado durante a formação profissional do aluno:

> O entendimento da motivação, portanto, requer uma compreensão do indivíduo como ser humano inserido num contexto social no qual interage, modificando-o e sendo modificado. A interação com o meio afeta seu sistema de crenças e valores, tornando-os mutáveis. Como os objetivos são escolhas do indivíduo, eles podem variar conforme o momento em que o indivíduo se encontra e podem, também, ter valoração diferenciada, dependendo desse momento (MICHELON, 1997, p. 03).

A motivação, neste caso, é importante porque favorece a valorização do aprendizado da língua. O contexto social do indivíduo e suas escolhas podem afetar as motivações que o levam a buscar o estudo de uma língua, o que pode ser decisivo no tangente ao processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos que, para alguns alunos, a LI é vista como língua emergente e que aprendê-la é uma questão de necessidade (em termos de mercado de trabalho). Porém, é importante que ocorra o interesse espontâneo pela língua, pois, como já mencionado, a partir do momento em que há, além do reconhecimento da importância do idioma, a afinidade pela língua e sua cultura, o processo de ensino-aprendizagem ocorrerá de maneira mais profunda e com menos lacunas. Essa condição deve partir do aluno, mas o curso deve se empenhar em garantir o acesso à imensidão de oportunidades que o conhecimento de uma LE proporciona.

Giovana (egressa)

Giovana tinha 30 anos quando respondeu ao questionário. É egressa do curso de Letras, formada em 2015, e hoje atua como professora de inglês em duas escolas particulares do município de Cáceres/MT.

Ao compararmos a fala de Giovana com a das acadêmicas Girlanda e Joice[1], temos uma divergência de depoimento no que concerne ao foco das disciplinas de LI do curso, pois Juliane declara que as habilidades de *listening* e *speaking* quase não foram trabalhadas durante a sua faculdade, e que foram priorizados o *reading* e o *writing*

Em contrapartida das acadêmicas, Giovana pontua que não tem reclamações quanto à carga horária das disciplinas de LI do curso e pontua que elas foram mais do que suficientes para a proposta do curso.

Em conversa com a egressa Giovana, esta nos relatou que teve a oportunidade de fazer um intercâmbio para Montreal, no Canadá, no ano de 2015. Sua estadia no país foi de três meses, e através de seus estudos em uma escola de idioma, recebeu um certificado de proficiência emitido em Montreal. Este fato pode ter influenciado a visão desta aluna sobre o curso, uma vez que ela hoje domina a língua. As alunas que responderam de forma diferente, não viajaram para fora do país, não estudaram fora e não sabem falar o idioma.

O custeio da viagem de Giovana foi todo particular, e a mesma nos relatou que todo o intercâmbio ficou no valor de quinze (15) mil reais. Sabemos que a realidade socioeconômica da maioria dos acadêmicos não permite a aquisição de uma experiência desse patamar, o que pode se tornar frustrante, mas ao mesmo tempo pode incentivar a busca por conquistar tal objetivo, uma vez que há também oportunidades internacionais para aqueles que não dispõem de condições financeiras. A nota obtida no teste TOEFL, por exemplo, pode garantir uma bolsa de estudos parcial ou integral em uma universidade no exterior.

Para a resposta 8, Giovana informou que seu aprendizado de LI não dependeu do curso de Letras. Em conversas com a egressa, nos foi relado que seu nível intermediário/avançado com o inglês ocorreu grande parte devido ao hábito desde a infância de assistir filmes legendados, escutar músicas em inglês e jogar videogame e jogos de computador, nos quais o idioma sempre estava presente. Elisa nos deu uma resposta parecida, e acrescentou ainda que gosta e tem interesse pela cultura norte-americana. Nesses casos, o

[1] Girlanda e Joice são acadêmicas do curso de Letras que responderam ao questionário, mas cujas respostas não foram analisadas neste estudo, a não ser as que destoaram das respostas de Giovana, conforme a discussão do parágrafo no qual foram mencionadas.

interesse e contato com a língua fora da universidade pareceu ser um fator determinante para o aprendizado da língua, como se essa extensão para fora da sala de aula fosse tão importante quanto o número de horas e as ementas propostas no curso.

3.2 A entrada e a saída do curso

Para os alunos do oitavo semestre do curso de Letras, optamos por aplicar um questionário composto somente por três questões, sendo elas:

> 1) "Você já prestou algum exame de proficiência internacional (TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE, etc) ou algum teste nacional (de proficiência de professores, por exemplo)? Qual é a sua opinião sobre a aplicação desses ou outros testes de proficiência como parte do processo de formação do futuro professor de inglês?
> 2) "Você considera a carga horária de língua inglesa do curso de letras suficiente para a aprendizagem da língua?"
> 3) "Como você considera o seu nível de inglês após o ingresso no curso?"

A seguir, apresentamos as respostas dos alunos que cursavam o 8º semestre, seguidas de análise. A aluna Paula respondeu as perguntas do seguinte modo:

> 1) "Os exames são uma forma boa para verificação de aprendizagem, porém não deve ser a única forma, pois às vezes as pessoas não conseguem sair tão bem no exame, mas de outra forma poderá sair melhor."
> 2) "Acredito que sim, porém devem ser repensadas as metodologias das aulas, para que haja um aprendizado melhor."
> 3) "Acredito que não esteja o suficiente para ser uma professora de inglês."

A resposta da pergunta inicial feita a Paula mostrou uma perspectiva que nos remeteu a questão da competência comunicativa discutida nos anos 80 por Canale & Swain (1980), que definiram competência em quatro grupos, sendo eles:

> a) competência gramatical: implicando o domínio do código lingüístico, a habilidade em reconhecer as características lingüísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
>
> b) competência sociolingüística: implicando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no

> qual a língua é usada. Tal competência permite o julgamento da adequação do qual nos fala Hymes, citado acima;
>
> c) competência discursiva: dizendo respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;
>
> d) competência estratégica: como a competência comunicativa é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras (SILVA, 2004, p. 8-9).

Na perspectiva desta acadêmica, os testes de proficiência não seriam capazes de nivelar totalmente o inglês de um aprendiz, sendo que é necessário que se contemple outros aspectos e, como o caso, outras competências, uma vez que para Canale & Swain (1980), só há a aquisição da competência comunicativa se o aluno ficar exposto aos quatro competências supramencionadas.

Paula alega ainda que não está preparada para ser uma professora de inglês, demonstrando que não se sente apta para lecionar LI sob nenhuma esfera de ensino. Nenhum dos alunos passou por testes de proficiência, sendo impossível medir sua fluência no idioma por este mio de avaliação. No entanto, pelo teor das falas, a aprendizagem não foi um processo que obteve muito êxito. Uma perspectiva interessante e que releva maturidade por parte dos alunos entrevistados é que dois deles alegam que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira depende, em grande parte, da autonomia do aluno, o que significa que a aprendizagem deve ser contínua e se estender para além da sala de aula.

Durante minhas aulas ministradas no ensino superior, é habitual no discurso de um acadêmico apontar que o mesmo possui um maior domínio na oralidade da língua, porém apresenta dificuldades com a escrita. Ou, por vezes, ocorre o contrário. Isso pode ocorrer, em parte, devido a não contemplação das quatro habilidades da LI no percurso de sua formação, como já discutido em outro momento desta pesquisa.

Muitas vezes o que ocorre é ainda mais conflituoso, como, por exemplo, o acadêmico não ter informações que seriam basilares para um aluno de Letras, como é o caso que veremos a seguir. Apresento agora as respostas da segunda acadêmica, que chamaremos de Fernanda.

1) “Não, como não tenho muita noção dessa aplicação, não posso opinar”

> 2) “Não, é necessário uma maior carga horária para poder ter mais ou um maior acompanhamento. Não julgo os professores, pois estes tinham um nível didático muito bom. A grade da UNEMAT é muito complicada... vai entender!”
> 3) “O meu entendimento é razoável, mas para falar não”

Fernanda alega que não possuía nem a ciência da existência dos exames de proficiência, o que nos remete a problemática já elencada aqui sobre a não divulgação por parte dos docentes no tangente a essa pauta. O termo proficiência já causou muita polêmica, e muitos autores, como Silva (2004), relembra que

> Fontão do Patrocínio (1995: 18), numa releitura do conceito de competência comunicativa, chama a atenção para o fato de que “a área de aprendizagem de línguas não lida apenas com a proficiência, mas também com o conhecimento subjacente a essa proficiência”. Para essa autora, a mera troca terminológica sugerida por Taylor não põe fim à polêmica (SILVA, 2004, p. 10-11).

As respostas dos acadêmicos do oitavo semestre apresentaram semelhanças que nos chamaram a atenção, em especial na segunda pergunta. Todos os cinco acadêmicos compartilham da opinião de que a carga horária de disciplinas de inglês não é suficiente para uma boa aprendizagem.

Abaixo, o terceiro aluno, Diego, cedeu as seguintes respostas:

> 1) Internacional não, fiz o da UNEMAT para ingressar no mestrado. Acho muito importante, pois é necessário que haja um exame que meça o nível de inglês dos professores.
> 2) “Não. A carga horária atual não é suficiente para um ensino de LI que nos dê base para um exame de proficiência.
> 3) Houve uma melhora. Consigo desenvolver melhor a leitura e interpretação de textos.

Como já mencionado, até agora todos apresentam uma linearidade no pensamento, em especial quanto à carga horária ser insuficiente para um aprendizado eficaz e completo da língua. Outro ponto que chama a atenção é sobre alguns não apontarem a “culpa” de seu insucesso em relação ao nível de inglês na carga horária ou nos professores, como é o caso da quarta acadêmica, que utilizamos o nome de Cecília.

> 1) "Não, eu acho muito importante, pois sempre que o acadêmico terminar o curso precisa desse exame para um futuro mestrado ou doutorado!".
> 2) "Acho que não, pois seria melhor que houvesse mais tempo para o aprendizado. No entanto, basta o acadêmico buscar e aprender fora da universidade."
> 3) "Agora eu entendo o básico, e pretendo buscar conhecimento fora do curso para me aprimorar. Eu não estou pronta para ministrar uma aula de inglês."

Nem todos acadêmicos tem essa consciência exposta por Cecília, o que acaba levando ao pensamento de que a incumbência do processo de ensino-aprendizagem deve ser exclusivamente do professor. Sobre a pergunta sobre exames de proficiência, nos chamou a atenção a sua resposta, uma vez que este reconhece a importância destes testes para a carreira acadêmica, considerando que a pós-graduação vai exigir do estudante um bom nível em outra língua. Os programas de doutorado do país, por exemplo, exigem que os alunos possuam proficiência comprovada em, no mínimo, duas línguas. Helena, a próxima acadêmica entrevistada, defende algo interessante.

> 1) "Não. Porém, acho de extrema importância, já que se trata de um exame reconhecido e respeitado quase pelo mundo todo, exigido em mais de 100 mil instituições de ensino."
> 2) "Não. E acredito que se tivesse um semestre inteiro somente para Língua Inglesa, ainda seria pouco, porém mais aproveitado. O ensino de LI no curso de Letras ainda é muito vago."
> 3) "Médio, após o curso, conheci algumas ferramentas para aprimorar a aprendizagem. Porém, o peso das outras disciplinas me impediu de coloca-las em prática."

A aluna Helena defende que a carga horária fosse dobrada, e transparece que as outras disciplinas de certo modo "ofuscam" as de LI. Ademais, critica que o ensino de inglês é insuficiente e o caracteriza por vago, demonstrando insatisfação de modo geral. Essa ponderação nos remete ao que apontam Cox e Assis-Peterson (*apud* Pessoa & Pinto, 2013):

> (...) a baixa carga horária dedicada às disciplinas de língua, literaturas e formação profissional em língua inglesa na licenciatura dupla (menos de 400 horas-aula), o que dificulta lidar com o problema do desnível dos/as alunos/as ingressantes. Afirmam que o que vem acontecendo é que a minoria dos/as que entram com domínio da língua é dispensada e a maioria com pouco domínio da língua "não consegue ir além do nível pré-intermediário, formando, portanto, muito mal os professores de inglês" (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 50). (PESSOA & PINTO, 2013, p. 34).

Em suma, as falas coletadas por os acadêmicos do último semestre evidenciaram posições um pouco contraditórias aos que se espera de acadêmicos quase formados, cursando o último semestre de um curso bilíngue. Este é um resultado preocupante, pois os reflexos na educação podem ser consideráveis, gerando déficits e lacunas no processo de ensino-aprendizagem, considerando que os professores não se sentem aptos para lecionar inglês, o que contradiz o objetivo do curso em que estão se formando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda essa pesquisa teve como cenário a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e o seu curso de Letras, que existe desde 1978. Entender o trajeto do curso e suas transformações ao longo dos anos no que tange a matriz curricular foi indispensável para entender os reflexos nas disciplinas de Língua Inglesa e a relação com os professores de inglês em formação.

As noções de competência comunicativa, em especial as encontradas nas pesquisas de Almeida Filho, constituem-se de importantes parâmetros para avaliar aprendizes de uma segunda língua. Para nossa pesquisa, onde os sujeitos de estudo são acadêmicos de um curso de Letras que forma alunos com dupla licenciatura, entender e avaliar o processo de aprendizagem por meio dos questionários foi essencial para compreendermos o problema.

Nada mais incisivo para entender o problema do que a análise da própria percepção desses acadêmicos em relação ao seu processo de aprendizagem, as disciplinas de LI do curso e a forma como elas são ministradas. Os resultados mostram que as ementas do curso de Letras-Cáceres precisam integrar de forma mais adequada, as quatro habilidades; que é desejável instituir um meio de avaliação ao longo do curso, no qual os alunos possam acompanhar o seu progresso no aprendizado da língua. Constatamos, também, por meio da discussão dos dados, que o conhecimento da língua precisa ser melhor sistematizado, para que o aluno conceba a língua de modo mais orgânica, para que ele entenda que o aprendizado da língua acontece dentro e fora da sala de aula, na integração do ouvir, falar, ler e escrever, nas práticas escolares e também não escolares.

Por fim, que o processo de ensino e aprendizado de uma língua requer o desenvolvimento da competência comunicativa, pelo menos para o futuro professor e, nesse sentido, é importante que a universidade ofereça cursos extracurriculares e reveja o modelo de formação atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1ª Ed. 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Professor de Língua(s): Profissional, Reflexivo e Comunicacional**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, vol. 3, n.1, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores/ ArteLíngua, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora?** Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v .l, n .l, 15-29, 2001

Alves-Mazzoti, A. 1999. **O Método nas Ciências Sociais**. In: ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa (pp.99-197) 2. São Paulo: Pioneira.

ANJOS, Flávius Almeida. **A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social**. Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL – Salvador, Vol.: 11; nº. 02, p. 123-139, dezembro de 2017. ISSN: 2176-5782.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BUSNARDI, Bruna; FERNANDES, Aline Mara. **Avaliação da proficiência do futuro professor de língua estrangeira e implicações para os cursos de formação de professores no brasil**. UFSJ, São José do Rio Preto, 2010.

CONEJO, Cássia Rita. **O estruturalismo e o ensino de línguas**. In: CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1233-1244.

CONSOLO, D. A. **The Ability for Communicative Language Use: An Overview**. In: R. Letras, PUC-Campinas, 18 (1/2), 1999. p. 82- 91.

DONNINI, L; PLATERO, L; WEIGEL, A. **Ensino de língua inglesa**. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010

FISCHER, Glória. **Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas**. 2001. Internet: http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1411.1.pdf. consultado em (11-11-2019).

GALLARDO, Barbara Cristina; KOBAYASHI, Eliana. Proficiência em língua inglesa e a formação de professores: uma discussão sobre o olhar do aluno de Letras. **Revista Intercâmbio.** Vol. XLI, 25-40, 2019. São Paulo, LAEL/PUCSP. ISSN: 2237-759X. Disponível em https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/42429/30368. Acesso em 15 dez 2019.

GUEDES, Luísa Klug. **Ensino de inglês: entre o método gramática-tradução e a abordagem comunicativa**. Universidade Federal do Pampa, 2011.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**, Oxford: OUP, 2000.

JENKINS, J. **Current perspectives on teaching world Englishes as English as a lingua franca**. Tesol quarterly, v. 40, n. 1, March 2007.

KALVA, Julia Margarida; FERREIRA, Aparecida de **Jesus. 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 – Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2011v8n2p165. Acesso em novembro/2019.

KUPSKE, F. F. **Inglês como língua global: o que sabem os profissionais em TEFL?**. In: XI Seminário Internacional em Letras, 2011, Santa Maria. Anais de evento INLETRAS. Santa Maria: Unifra, 2011.

LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014. 215 p.

PONTES, Vanessa de Freitas; DAVEL, Marcos Alede Nunes. **O inglês na educação básica: um desafio para o professor**. Revista X, Vol 1, 2016.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. **Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira**. UNIOESTE, Assis, 2001.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. **Abordagem comunicativa na aquisição da língua estrangeira**. Projeto Saber. Revista Expectativa, Vol.5, Unioeste, Paraná, 2006. p.51-68.

RAJAGOPALAN, K. **Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão**. In: SILVA, F. L. da.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). A Linguística que nos faz falhar: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 11-37.

ROSA, Marli Aparecida. **A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital ("globalização")/**.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa**. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). Português para estrangeiros: interface com o Espanhol. Campinas: Pontes, 1995. p. 77-90.

_____. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

_____. **O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas**. Revista DIGILENGUAS n.º 12 – Junho de 2012.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. **Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?)** SOLETRAS, Ano IV, N° 08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2004

SILVA, K. A. **As Competências do Professor Contemporâneo de Língua Estrangeira (Inglês) para o Meio Virtual**. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores, São Carlos:

TORRES DE FARIA, Fernando Augusto. **O desenvolvimento da competência comunicativa a partir da instrução explícita de pronúncia em um curso de formação**

continuada de professores de línguas / Fernando Augusto Torres de Faria; Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. – Brasília, 2010.

TUCKMAN, B. W. (2000). **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas – Pontes, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A

1- De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), qual é o seu nível de proficiência em inglês? (alunos olham o quadro e respondem)

( ) A1

( ) A2

( ) B1

( ) B2

( ) C1

( ) C2

2- Qual foi a sua maior dificuldade quando você ingressou no curso de Letras em relação à disciplina de Língua Inglesa?

3- Quais habilidades na língua inglesa (Listening, Speaking, Reading e Writing), você acredita que tem maior domínio?

4- Qual delas foi/ é mais enfatizada no curso de Letras da UNEMAT, na sua opinião?

5- Qual delas foi/ é menos enfatizada no curso de Letras da UNEMAT, na sua opinião?

6- Você já prestou algum exame de proficiência internacional (TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE, etc) ou algum teste nacional (de proficiência de professores, por exemplo)? Qual é a sua opinião sobre a aplicação desses ou outros testes de proficiência como parte do processo de formação do futuro professor de inglês?

7- Você considera a carga horária de língua inglesa do Curso de Letras da UNEMAT suficiente para o aprendizado da língua?

8- Como você considera o seu nível de inglês após o ingresso no Curso?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

1- De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), qual é o seu nível de proficiência em inglês?

A — BÁSICO

A1 Iniciante	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
A2 Básico	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

B — INDEPENDENTE

B1 Intermediário	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
B2 Usuário Independente	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

C — PROFICIENTE

C1 Proficiência operativa eficaz	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
C2 Domínio Pleno	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

( ) A1

(X) A2

( ) B1

( ) B2

( ) C1

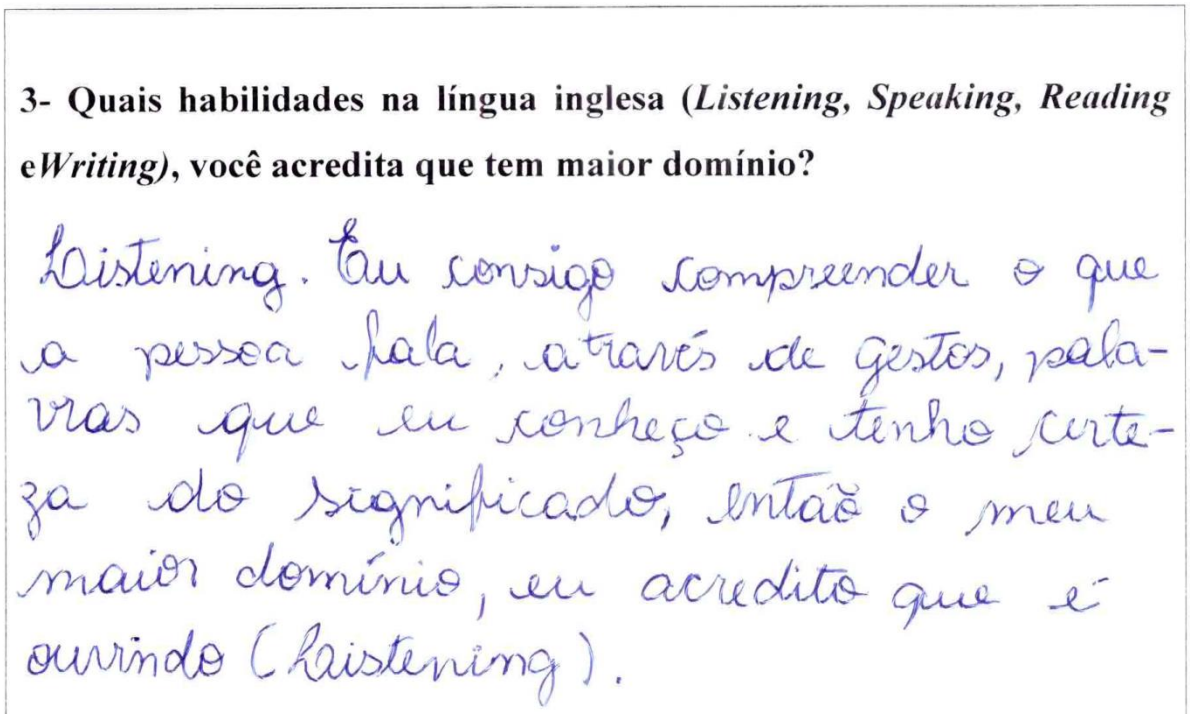
( ) C2

Imagem 1 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 01 do questionário

2- Qual foi a sua maior dificuldade quando você ingressou no curso de Letras em relação à disciplina de Língua Inglesa?

Pra mim foi como levar um choque, o professor chegou na sala falando somente em Inglês. Foi como se o meu ensino médio não valesse de nada, eu não entendia nada, pelo fato de passar o meu ensino médio, estudando somente o verbo To be. Mas apesar da dificuldade eu comecei a estudar em casa, mas a minha maior dificuldade foi na escrita, pelo fato da língua inglesa ser diferente na hora de falar (pronunciar).

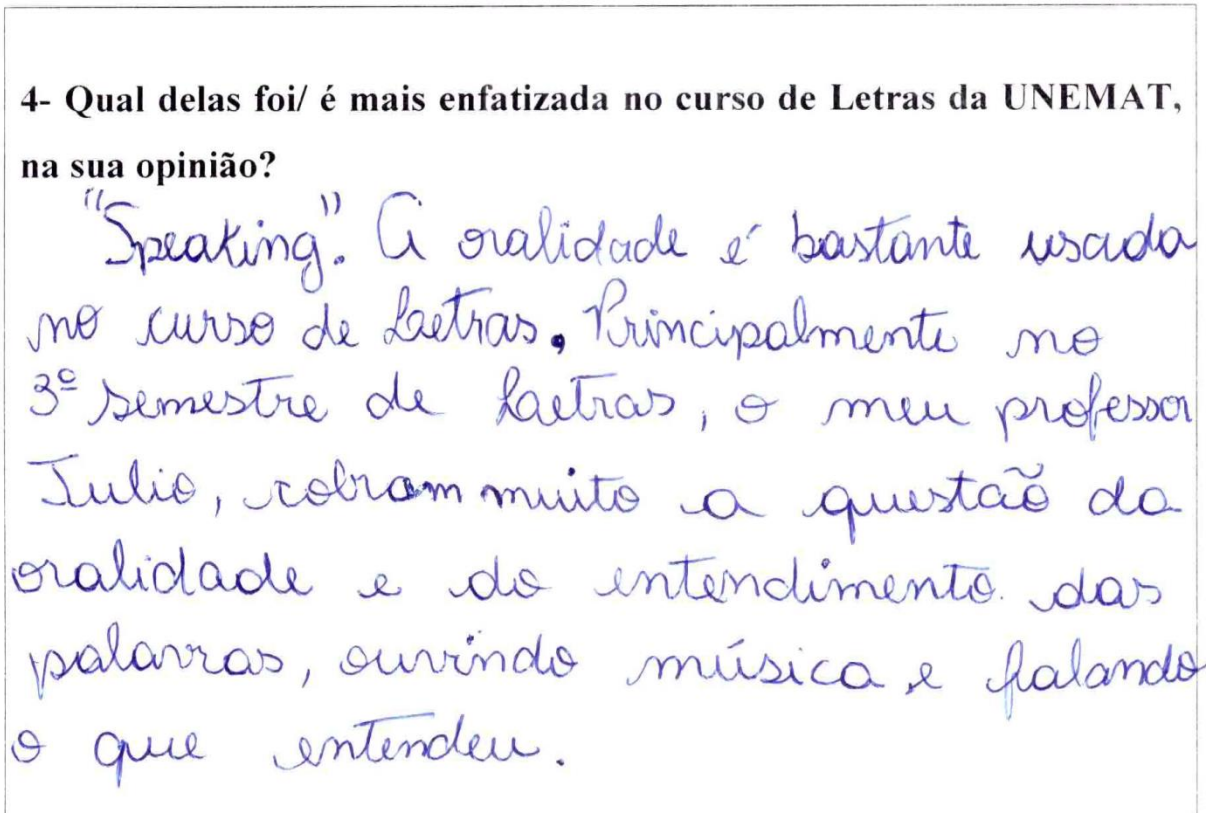
Imagem 2 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 02 do questionário



3- Quais habilidades na língua inglesa (*Listening, Speaking, Reading* e*Writing)*, você acredita que tem maior domínio?

Listening. Eu consigo compreender o que a pessoa fala, através de gestos, palavras que eu conheço e tenho certeza do significado, então o meu maior domínio, eu acredito que é ouvindo (listening).

Imagem 3 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 03 do questionário



4- Qual delas foi/ é mais enfatizada no curso de Letras da UNEMAT, na sua opinião?

"Speaking". A oralidade é bastante usada no curso de Letras, Principalmente no 3º semestre de Letras, o meu professor Julio, cobram muito a questão da oralidade e do entendimento das palavras, ouvindo música e falando o que entendeu.

Imagem 4 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 04 do questionário

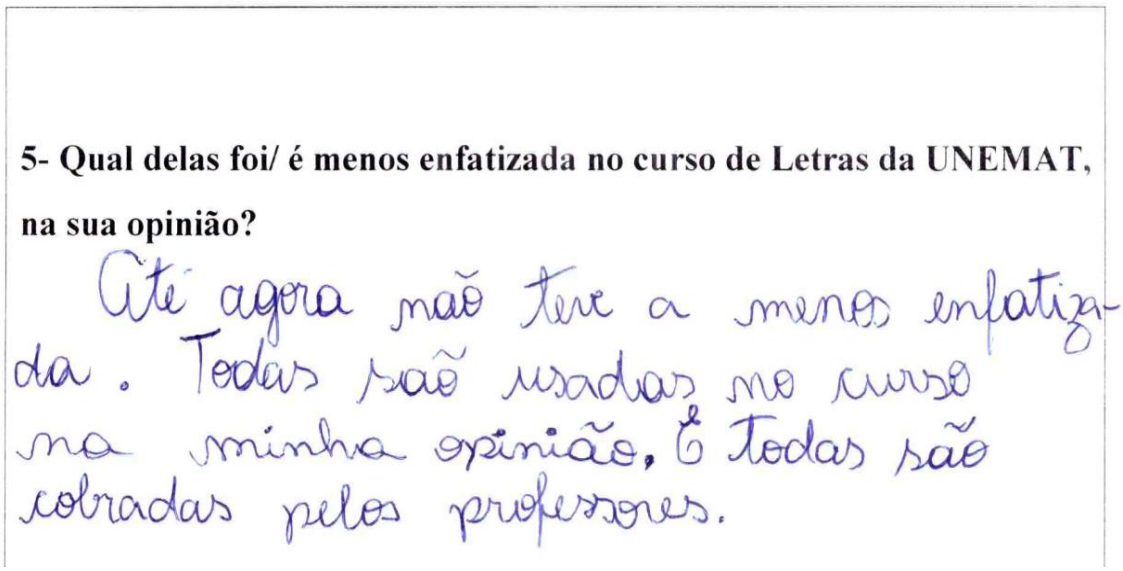


Imagem 5 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 05 do questionário

6- Você já prestou algum exame de proficiência internacional (TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE, etc) ou algum teste nacional (de proficiência de professores, por exemplo)? Qual é a sua opinião sobre a aplicação desses ou outros testes de proficiência como parte do processo de formação do futuro professor de inglês?

Em sala de aula o professor Julio, levou TOEFL para fazermos, e ver como funciona. Esses exames são ótimos para o processo de formação de um professor de inglês.

Na minha opinião todos professores devem fazer, testar o conhecimento, para saber se estão preparados para encarar uma sala de aula. Deveria ser obrigatório no último ano do ensino médio, pois muitos saem, sem conhecimento da língua estrangeira, e quando entram em uma Universidade, sofrem, assim como eu sofri, e sofro ainda.

Imagem 6 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 06 do questionário

7- Você considera a carga horária de língua inglesa do Curso de Letras da UNEMAT suficiente para o aprendizado da língua?

Não. Temos poucas aulas, inclusive no 2º semestre, não tivemos aula de língua inglesa, achei um absurdo isso. Perde todo o foco, os alunos entram sem conhecimento, quando começa o embalo, chega no 2º semestre e não tem língua inglesa, ai no 3º semestre, sofrem novamente, então acaba que fica um pouco de lado, o foco deveria ser na língua estrangeira, é o básico que um aluno de uma universidade deve ser fluente.

Imagem 7 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 07 do questionário

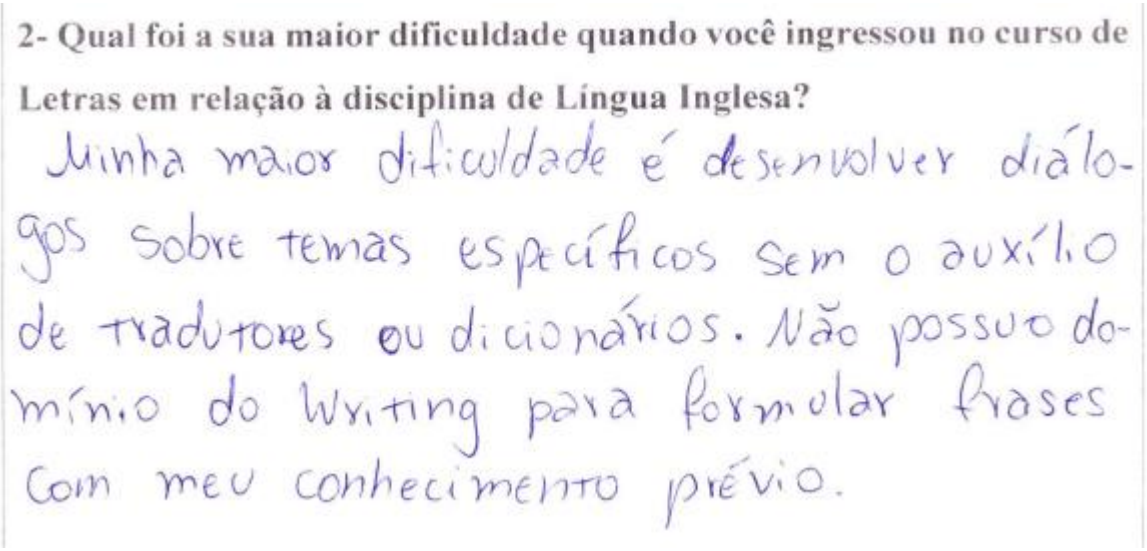
8- Como você considera o seu nível de inglês após o ingresso no Curso?

Eu entrei no curso achando que sabia o básico, mas nem isso eu sabia. Agora posso considerar que sei o básico, e quero ser fluente na língua e acredito que vou conseguir até o final do curso, e não somente por ele, mas sim pela minha força de vontade e gosto pela língua inglesa.

Imagem 8 – Resposta da acadêmica 1 a pergunta 08 do questionário

(X) A1
( ) A2
( ) B1
( ) B2
( ) C1
( ) C2

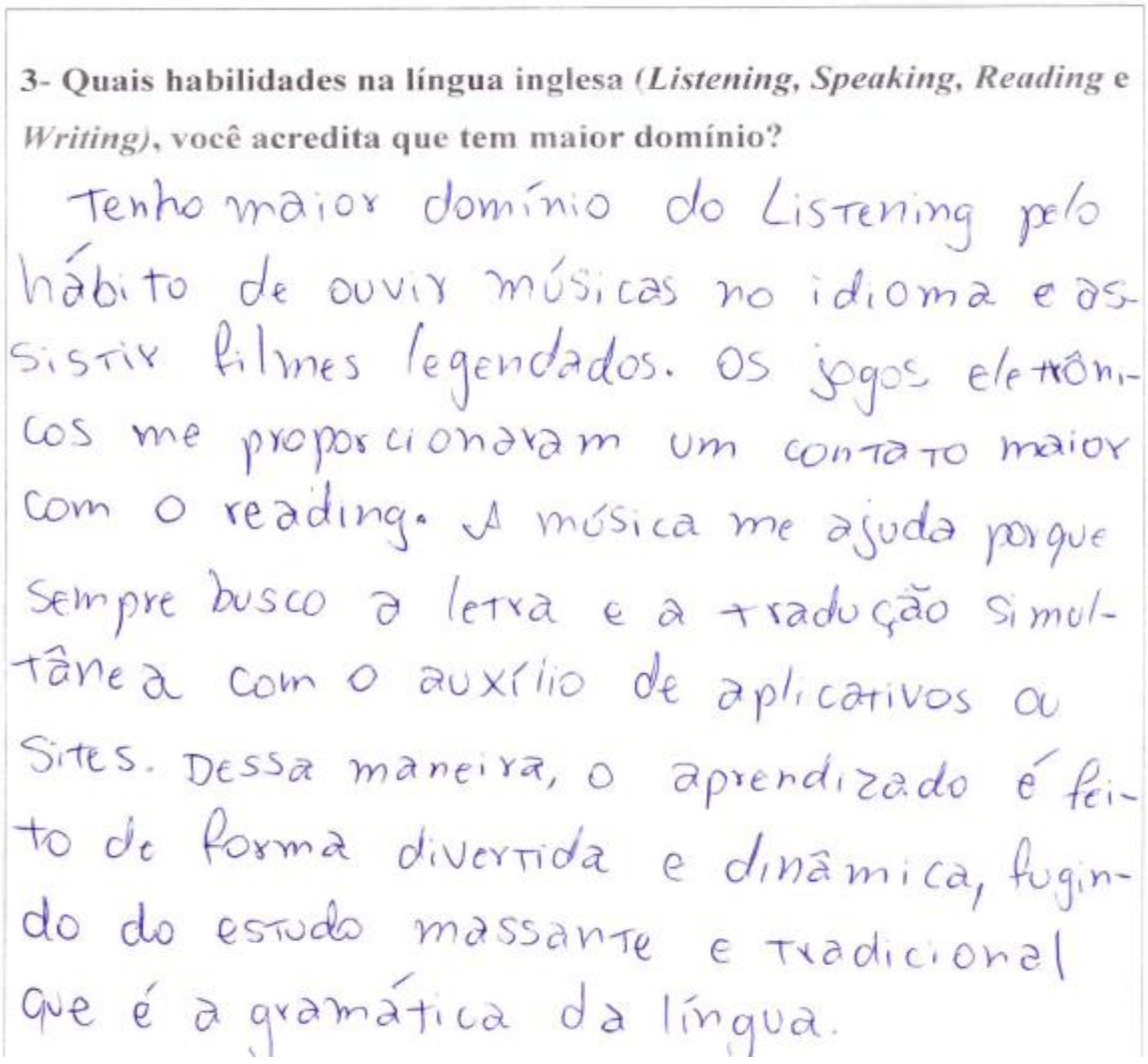
Imagem 9 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 01 do questionário



2- Qual foi a sua maior dificuldade quando você ingressou no curso de Letras em relação à disciplina de Língua Inglesa?

Minha maior dificuldade é desenvolver diálogos sobre temas específicos sem o auxílio de tradutores ou dicionários. Não possuo domínio do Writing para formular frases com meu conhecimento prévio.

Imagem 10 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 02 do questionário



3- Quais habilidades na língua inglesa (*Listening, Speaking, Reading* e *Writing*), você acredita que tem maior domínio?

Tenho maior domínio do Listening pelo hábito de ouvir músicas no idioma e assistir filmes legendados. Os jogos eletrônicos me proporcionaram um contato maior com o reading. A música me ajuda porque sempre busco a letra e a tradução simultânea com o auxílio de aplicativos ou sites. Dessa maneira, o aprendizado é feito de forma divertida e dinâmica, fugindo do estudo massante e tradicional que é a gramática da língua.

Imagem 11 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 03 do questionário

4- Qual delas foi/ é mais enfatizada no curso de Letras da UNEMAT, na sua opinião?

O Listening foi o que ganhou mais ênfase, com o auxílio de músicas e filmes. Logo após, o reading, vimos as habilidades de leitura denominadas skimming e Scanning. Por último, o speaking foi posto em prática com diálogos desenvolvidos entre colegas em sala de aula.

Imagem 12 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 04 do questionário

5- Qual delas foi/ é menos enfatizada no curso de Letras da UNEMAT, na sua opinião?

O writing não foi muito praticado, levando em consideração a dificuldade dos alunos em outras habilidades, corrompendo o desempenho nessa pois, requer um domínio das outras para desenvolver bem a escrita.

Imagem 13 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 05 do questionário

6- Você já prestou algum exame de proficiência internacional (TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE, etc) ou algum teste nacional (de proficiência de professores, por exemplo)? Qual é a sua opinião sobre a aplicação desses ou outros testes de proficiência como parte do processo de formação do futuro professor de inglês?

Não, nunca prestei nenhum exame de proficiência internacional. Contudo, deve-se dar a devida importância, quaisquer exame que avalie o potencial do professor em matéria de Língua Inglesa dirá se o mesmo está apto a ministrar aulas nessa disciplina. Em suma, também é importante para quem quer ingressar em uma Universidade cujo país de origem o inglês é tido como primeira língua.

Imagem 14 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 06 do questionário

7- Você considera a carga horária de língua inglesa do Curso de Letras da UNEMAT suficiente para o aprendizado da língua?

Não. A carga horária é insuficiente. Outro possível problema também é o fato de muitos alunos ingressarem no curso sem um conhecimento prévio da língua e são postos em sala com alunos de nível mais avançado, essas individualidades faz com que o ensino perca seu foco, começando do nível básico e não se desenvolvendo muito depois. Deveria haver nivelamentos de dificuldades para que cada aluno inicie do ponto onde deveria, juntamente com uma carga horária maior.

Imagem 15 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 07 do questionário

8- Como você considera o seu nível de inglês após o ingresso no Curso?

Melhorou significativamente. Antes meu contato com a língua Inglesa era em lugares específicos como filmes, Séries, músicas e jogos eletrônicos, ou seja, eu aprendi conforme eu precisasse no momento, agora me esforço mais para aprender, passou de hobby e entretenimento para uma necessidade universal.

Imagem 16 – Resposta da acadêmica 2 a pergunta 08 do questionário

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO

1- De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), qual é o seu nível de proficiência em inglês?

( ) A1
( ) A2
( ) B1
(X) B2
( ) C1
( ) C2

Imagem 17 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 01 do questionário

2- Qual foi a sua maior dificuldade quando você ingressou no curso de Letras em relação à disciplina de Língua Inglesa?

Não tive dificuldade alguma, por ventura antes da graduação tinha o Inglês Intermediário.

Imagem 18 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 02 do questionário

3- Quais habilidades na língua inglesa (*Listening, Speaking, Reading* e *Writing*), você acredita que tem maior domínio?

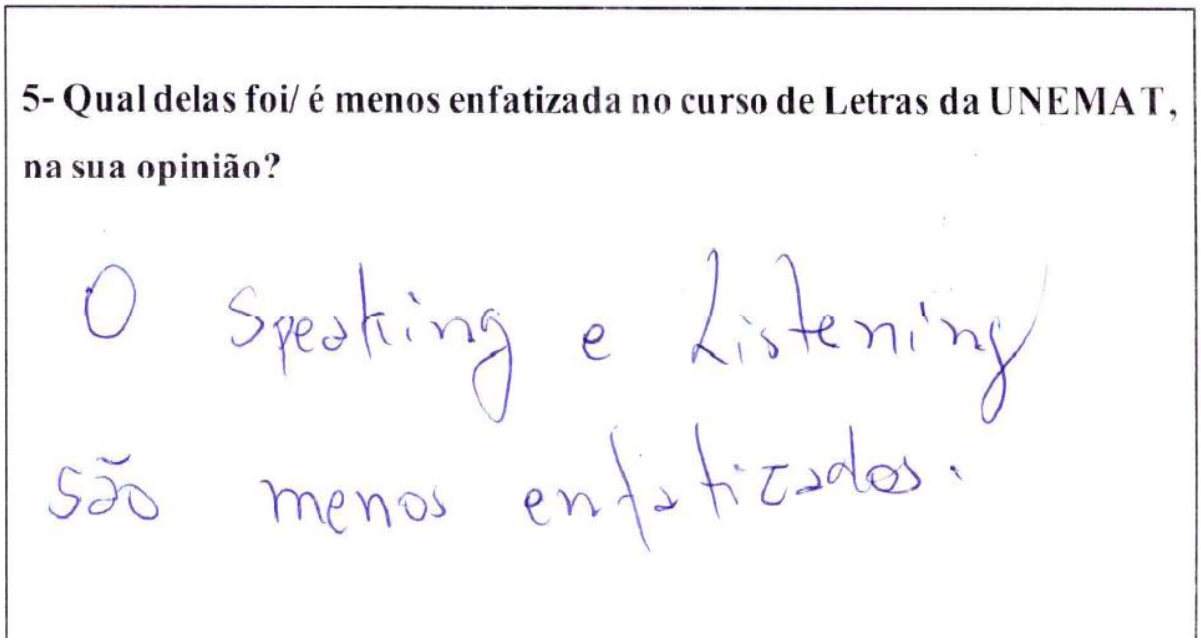
Dentro destas quatro habilidades apresento domínio maior no Speaking seguidos de Reading, Listening and writing.

Imagem 19 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 03 do questionário

4- Qual delas foi/ é mais enfatizada no curso de Letras da UNEMAT, na sua opinião?

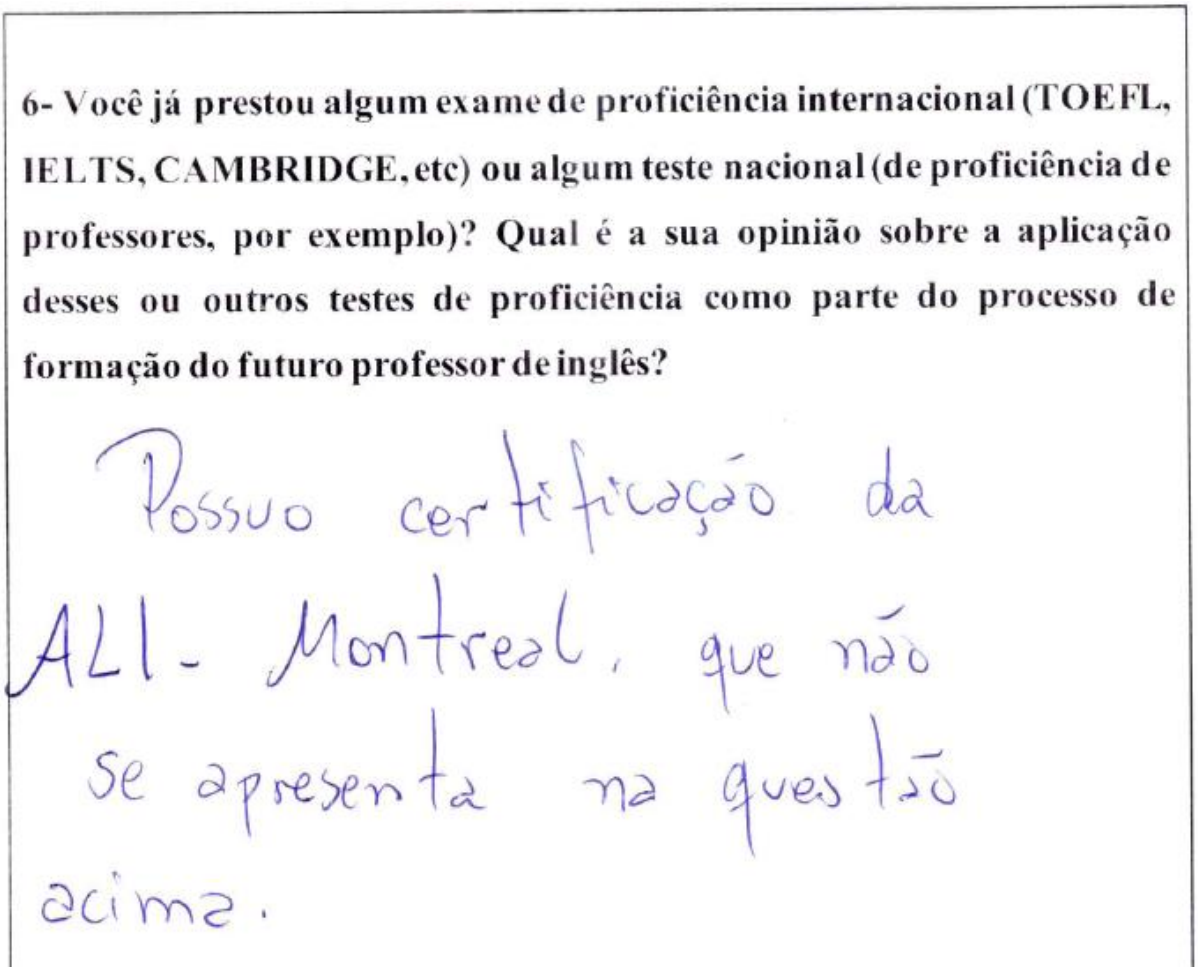
O Reading é mais enfatizado no curso de Letras.

Imagem 20 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 04 do questionário


5- Qual delas foi/ é menos enfatizada no curso de Letras da UNEMAT, na sua opinião?

O Speaking e Listening são menos enfatizados.

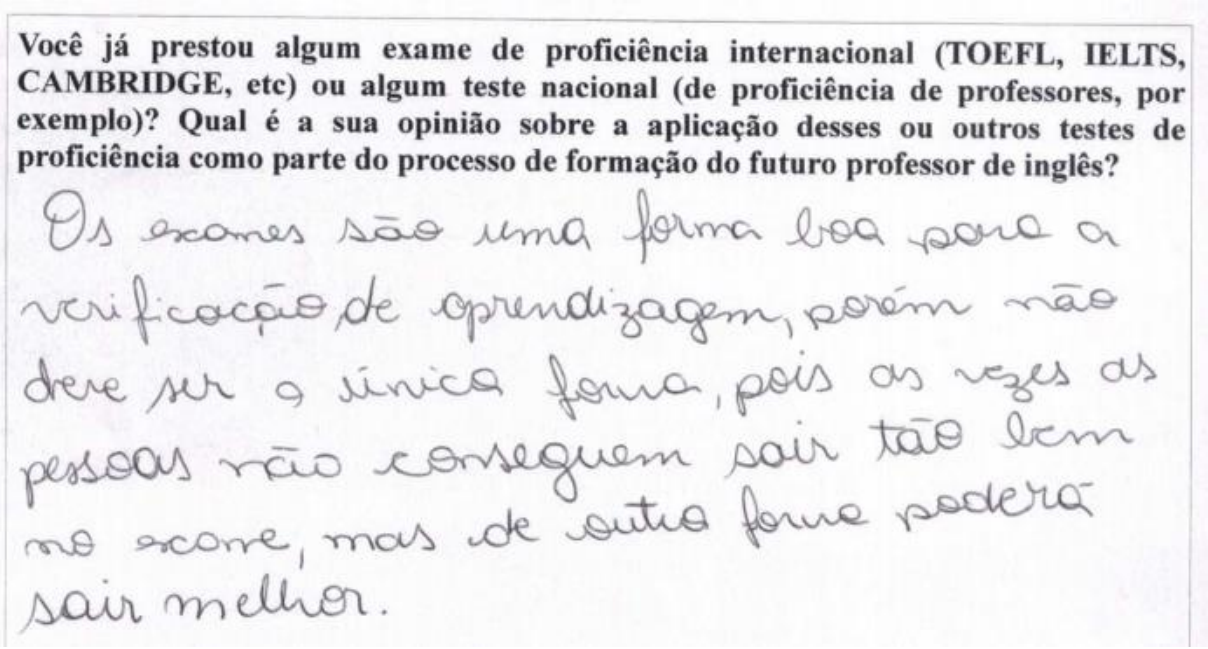
Imagem 21 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 05 do questionário


6- Você já prestou algum exame de proficiência internacional (TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE, etc) ou algum teste nacional (de proficiência de professores, por exemplo)? Qual é a sua opinião sobre a aplicação desses ou outros testes de proficiência como parte do processo de formação do futuro professor de inglês?

Possuo certificação da ALI - Montreal, que não se apresenta na questão acima.

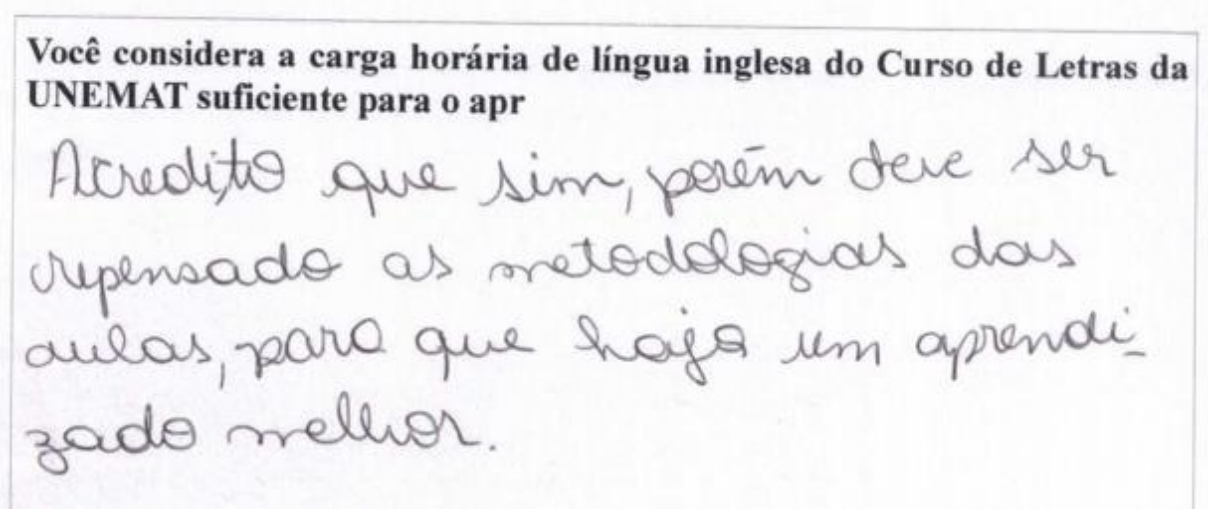
Imagem 22 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 06 do questionário

APÊNDICE D


Você já prestou algum exame de proficiência internacional (TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE, etc) ou algum teste nacional (de proficiência de professores, por exemplo)? Qual é a sua opinião sobre a aplicação desses ou outros testes de proficiência como parte do processo de formação do futuro professor de inglês?

Os exames são uma forma boa para a verificação de aprendizagem, porém não deve ser a única forma, pois as vezes as pessoas não conseguem sair tão bem no exame, mas de outra forma poderá sair melhor.

Imagem 23 – Resposta do acadêmico 1 a pergunta 01 do questionário


Você considera a carga horária de língua inglesa do Curso de Letras da UNEMAT suficiente para o apr

Acredito que sim, porém deve ser repensado as metodologias das aulas, para que haja um aprendizado melhor.

Imagem 24 – Resposta do acadêmico 1 a pergunta 02 do questionário

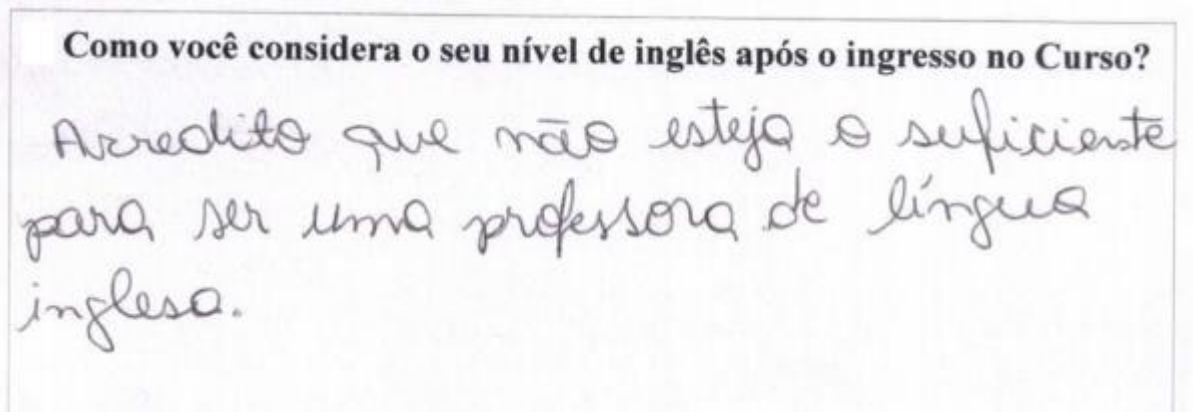


Imagem 25 – Resposta do acadêmico 1 a pergunta 03 do questionário

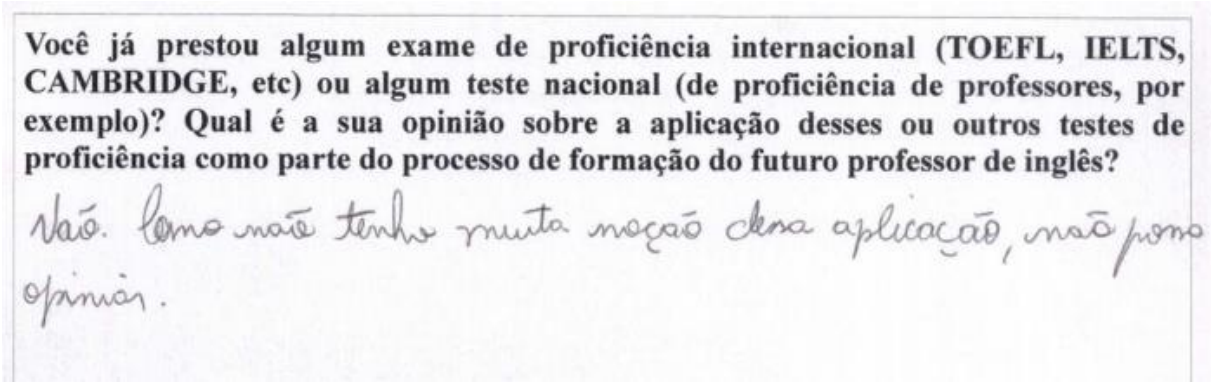


Imagem 26 – Resposta do acadêmico 2 a pergunta 01 do questionário

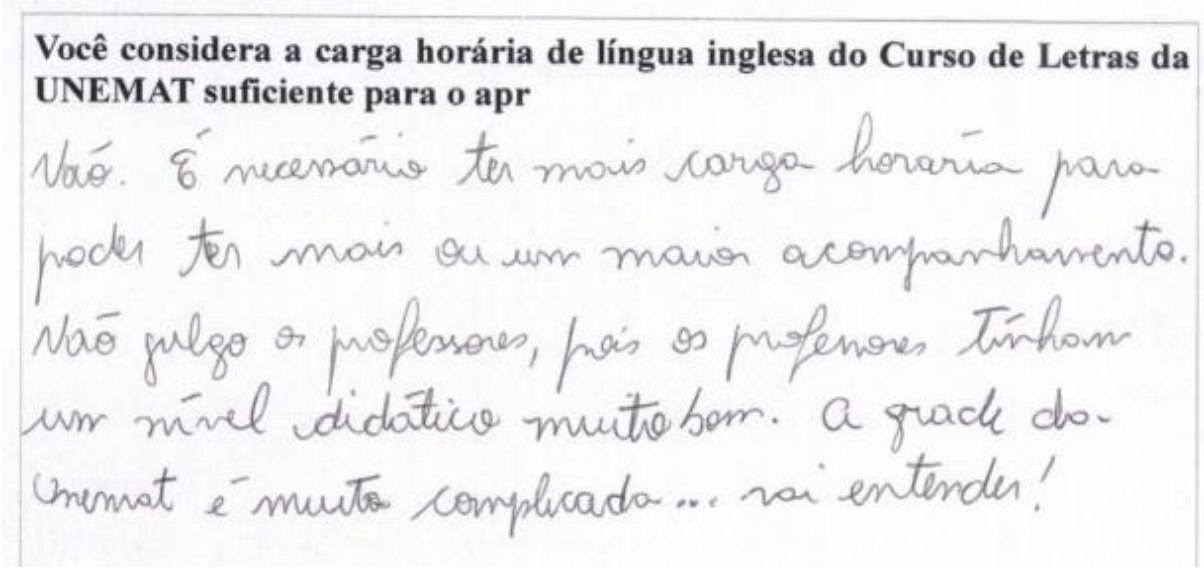


Imagem 27 – Resposta do acadêmico 2 a pergunta 02 do questionário

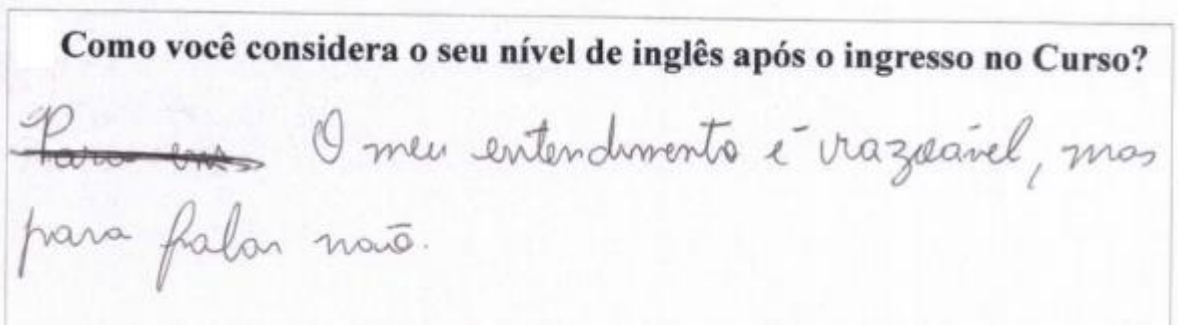


Imagem 28 – Resposta do acadêmico 2 a pergunta 03 do questionário

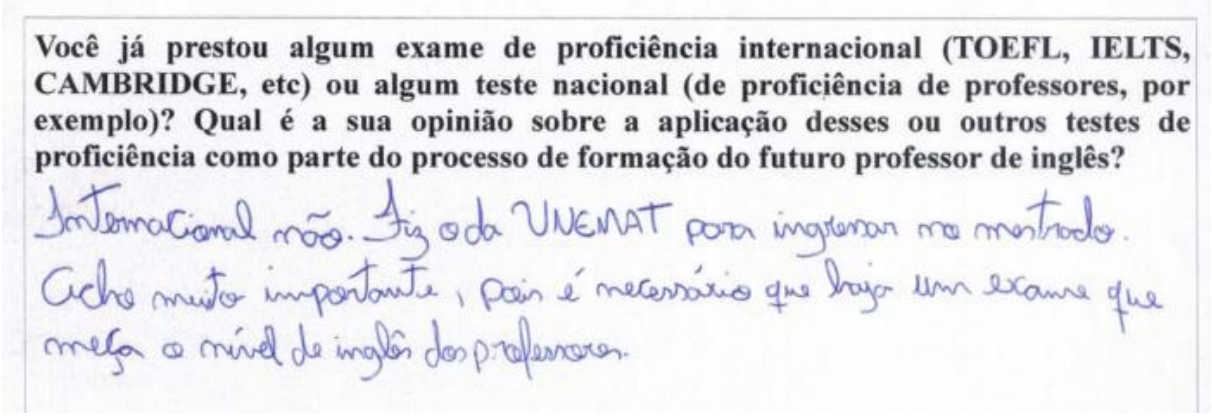


Imagem 29 – Resposta do acadêmico 3 a pergunta 01 do questionário

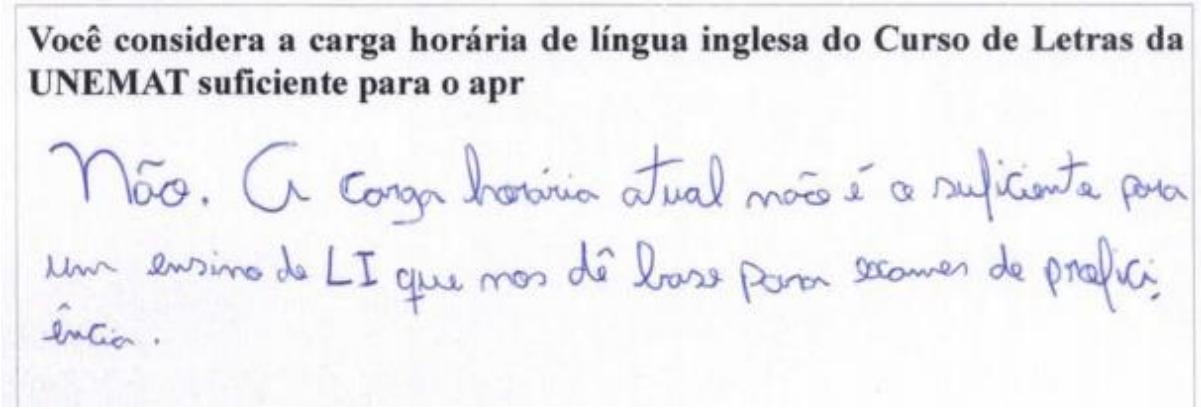


Imagem 30 – Resposta do acadêmico 3 a pergunta 02 do questionário

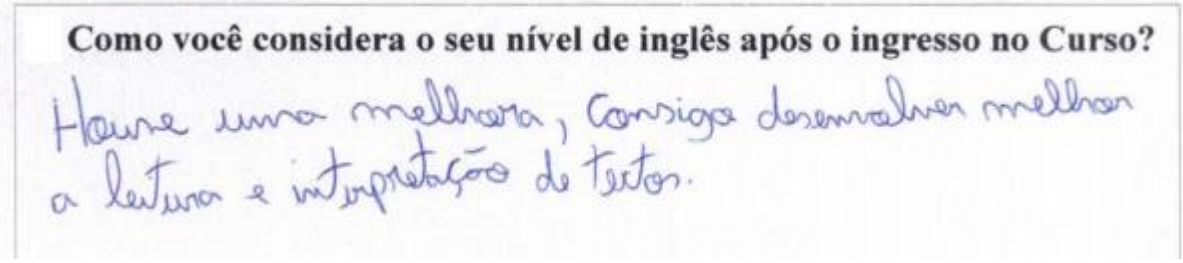


Imagem 31 – Resposta do acadêmico 3 a pergunta 03 do questionário

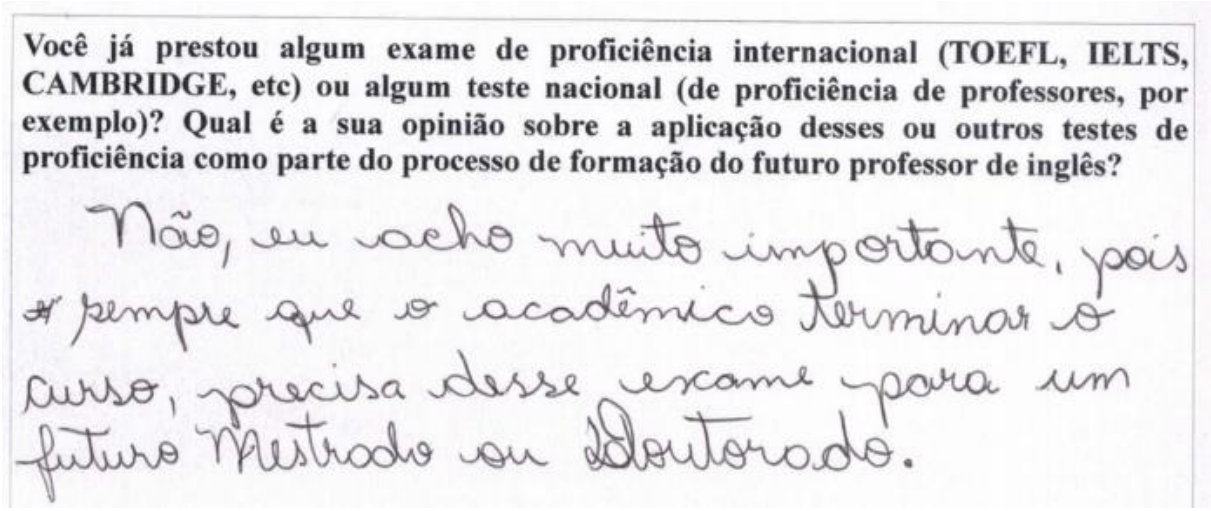


Imagem 32 – Resposta do acadêmico 4 a pergunta 01 do questionário

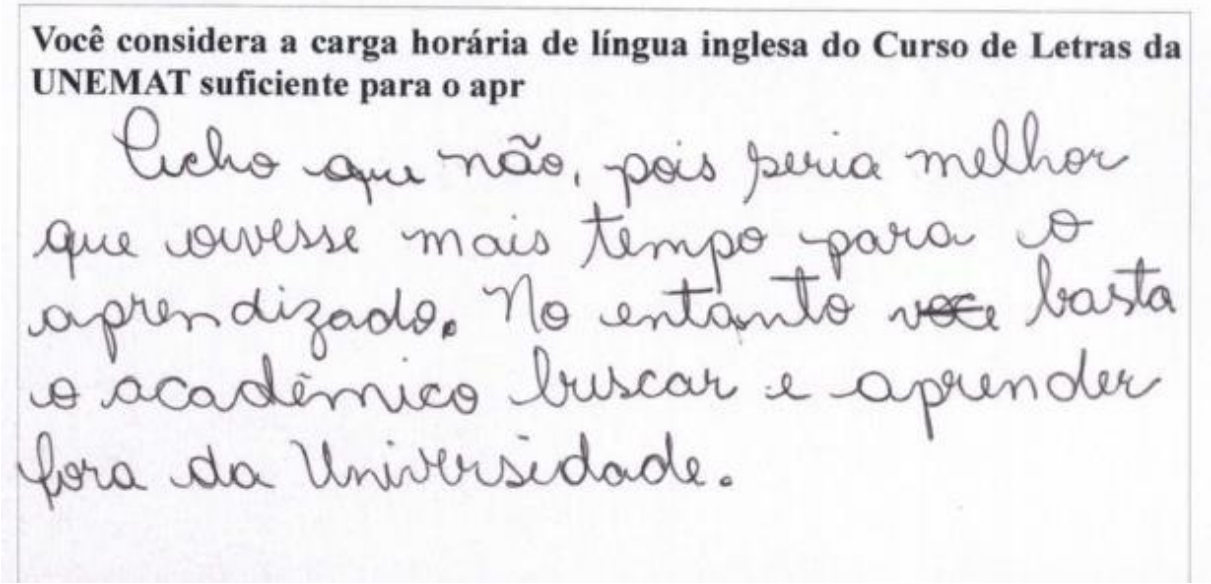


Imagem 33 – Resposta do acadêmico 4 a pergunta 02 do questionário

Como você considera o seu nível de inglês após o ingresso no Curso?

Agora eu entendo o básico, e pretendo buscar conhecimento de curso para me aprimorar.

Eu não ~~sabia~~ estou pronta para ministrar uma aula de inglês.

Imagem 34 – Resposta do acadêmico 4 a pergunta 03 do questionário

Você já prestou algum exame de proficiência internacional (TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE, etc) ou algum teste nacional (de proficiência de professores, por exemplo)? Qual é a sua opinião sobre a aplicação desses ou outros testes de proficiência como parte do processo de formação do futuro professor de inglês?

Não. Porém, acho de extrema importância, já que se trata de um exame reconhecido e respeitado quase pelo mundo exigido em mais de 100 mil instituições de nível superior.

Imagem 35 – Resposta do acadêmico 5 a pergunta 01 do questionário

Você considera a carga horária de língua inglesa do Curso de Letras da UNEMAT suficiente para o apr

Não. Acredito que se tivesse um semestre inteiro somente para Língua Inglesa, ainda seria pouco, porém mais aproveitado. O ensino de Língua Inglesa no curso de Letras, ainda é muito vago.

Imagem 36 – Resposta do acadêmico 5 a pergunta 02 do questionário

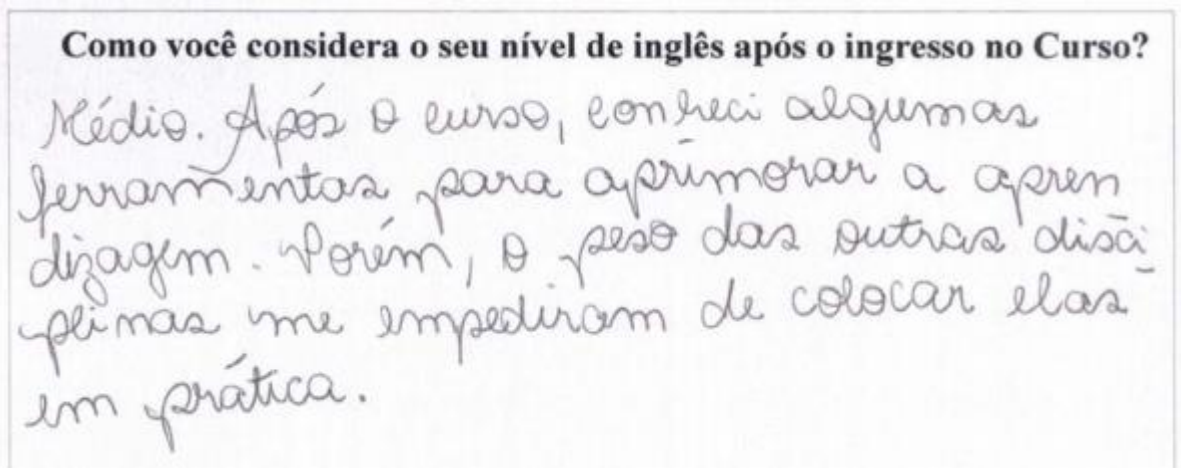


Imagem 37 – Resposta do acadêmico 5 a pergunta 03 do questionário

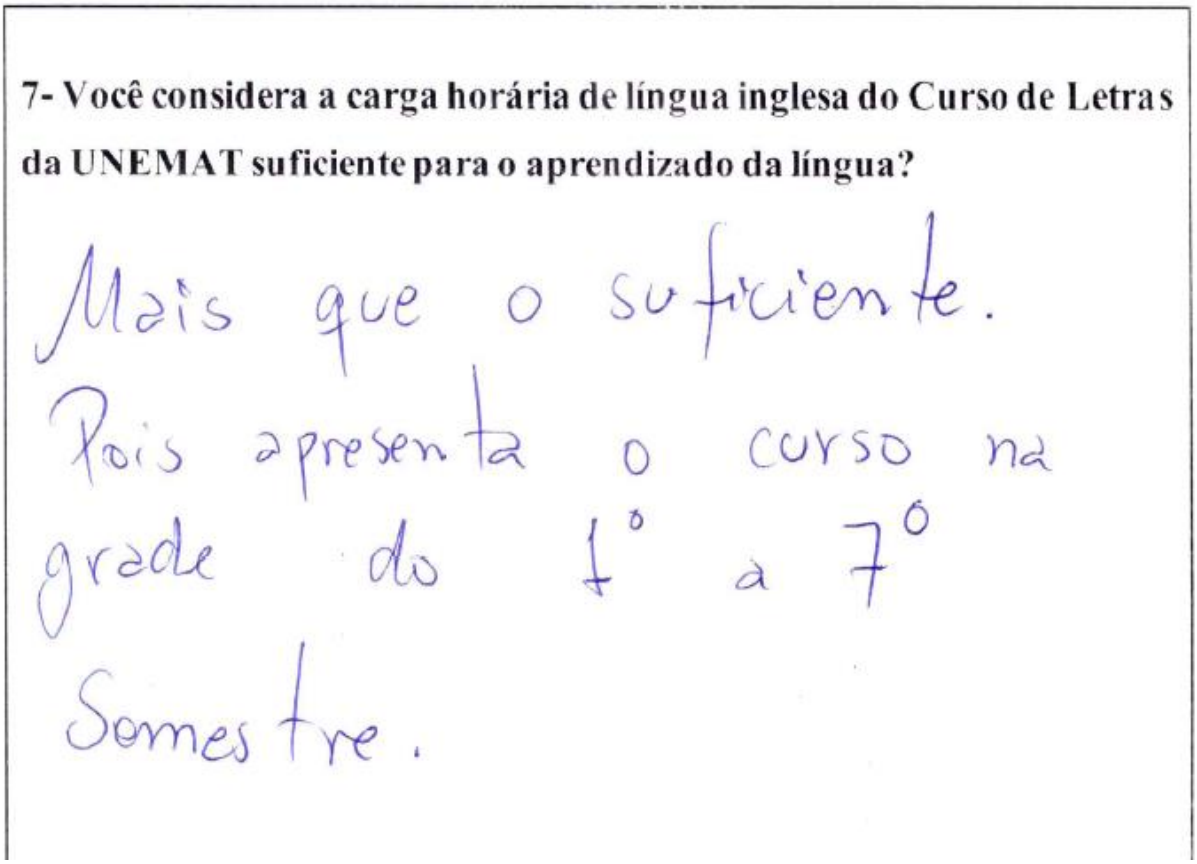


Imagem 38 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 07 do questionário

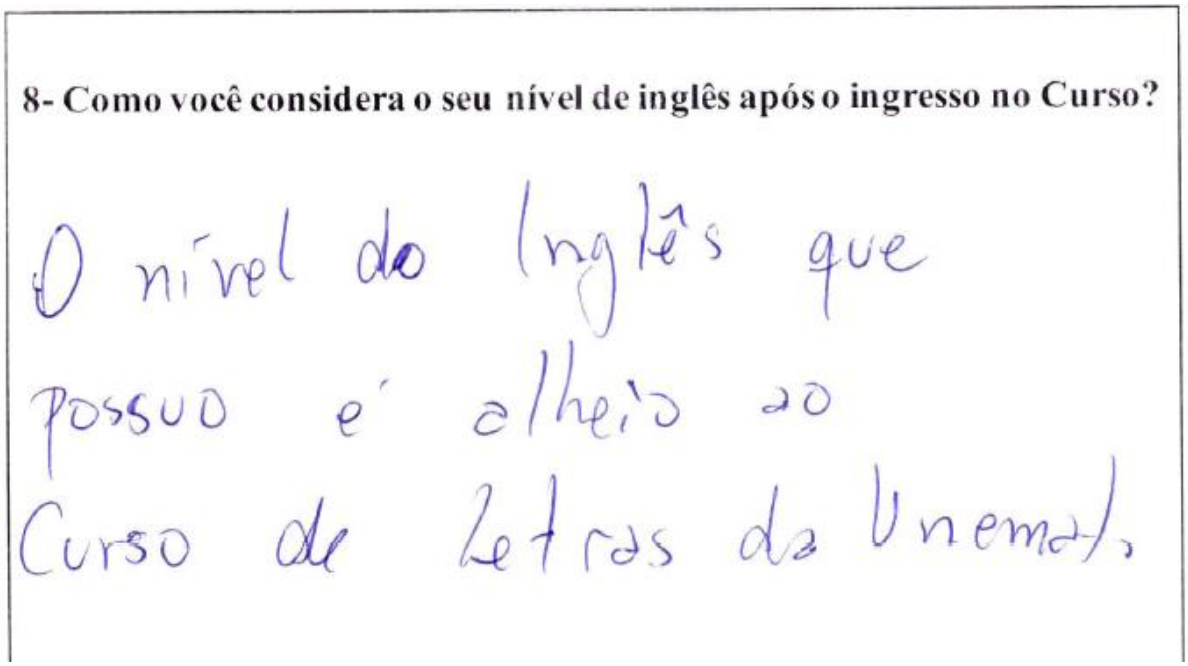
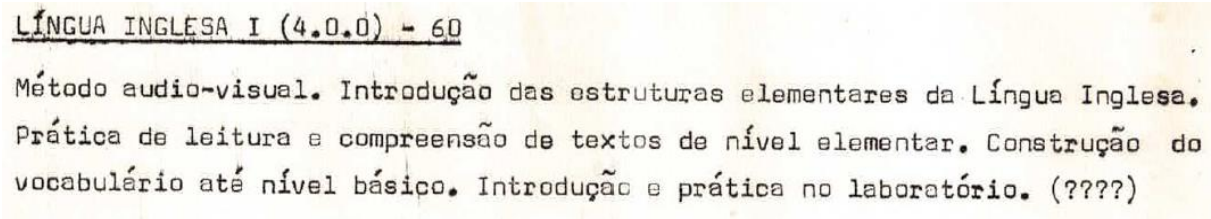


Imagem 39 – Resposta da acadêmica 3 a pergunta 08 do questionário

ANEXOS

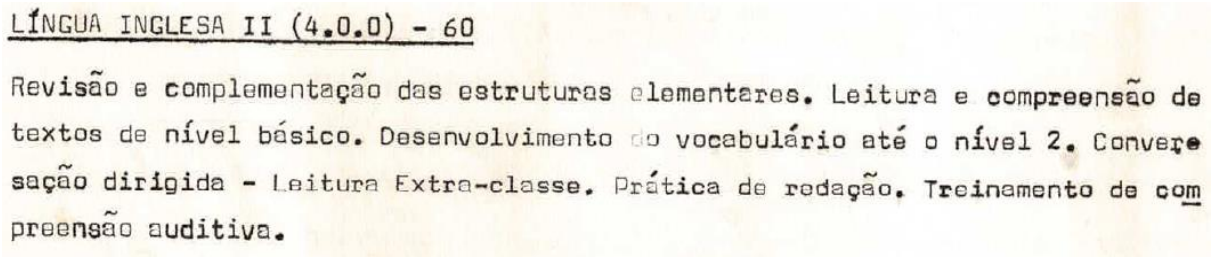
ANEXO A - Ementas das disciplinas do Curso de Letras-Unemat em 1978



LÍNGUA INGLESA I (4.0.0) - 60

Método audio-visual. Introdução das estruturas elementares da Língua Inglesa. Prática de leitura e compreensão de textos de nível elementar. Construção do vocabulário até nível básico. Introdução e prática no laboratório. (????)

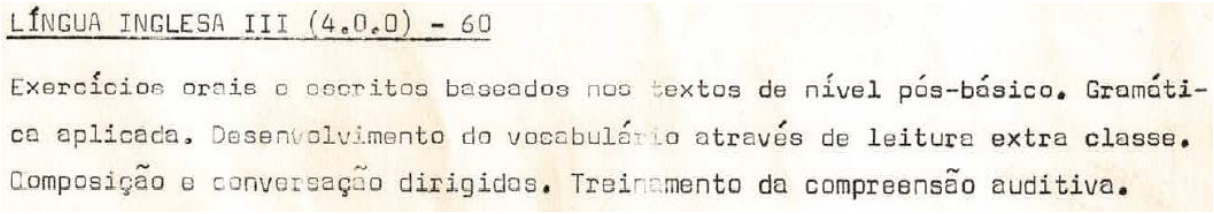
ANEXO 1A: Ementa da disciplina de Língua Inglesa I



LÍNGUA INGLESA II (4.0.0) - 60

Revisão e complementação das estruturas elementares. Leitura e compreensão de textos de nível básico. Desenvolvimento do vocabulário até o nível 2. Conversação dirigida - Leitura Extra-classe. Prática de redação. Treinamento de compreensão auditiva.

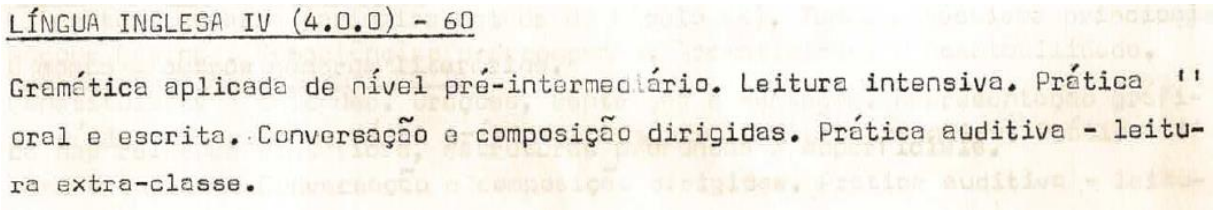
ANEXO 1B: Ementa da disciplina de Língua Inglesa II



LÍNGUA INGLESA III (4.0.0) - 60

Exercícios orais e escritos baseados nos textos de nível pós-básico. Gramática aplicada. Desenvolvimento do vocabulário através de leitura extra classe. Composição e conversação dirigidas. Treinamento da compreensão auditiva.

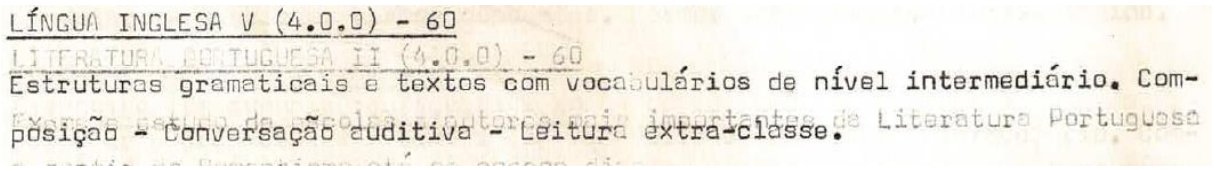
ANEXO 1C: Ementa da disciplina de Língua Inglesa III



LÍNGUA INGLESA IV (4.0.0) - 60

Gramática aplicada de nível pré-intermediário. Leitura intensiva. Prática oral e escrita. Conversação e composição dirigidas. Prática auditiva - leitura extra-classe.

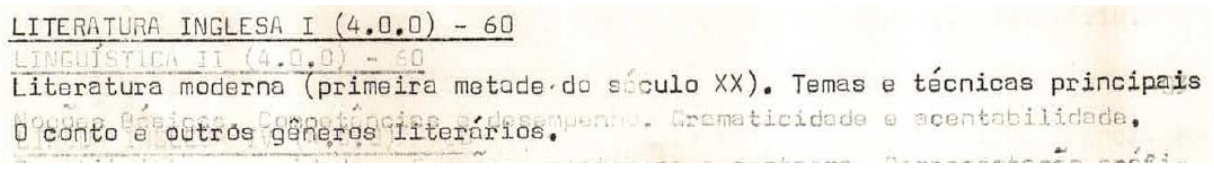
ANEXO 1D: Ementa da disciplina de Língua Inglesa IV



LÍNGUA INGLESA V (4.0.0) - 60

Estruturas gramaticais e textos com vocabulários de nível intermediário. Composição - Conversação auditiva - Leitura extra-classe.

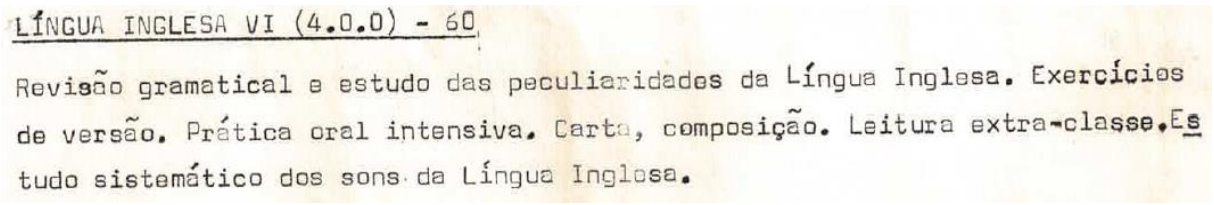
ANEXO 1E: Ementa da disciplina de Língua Inglesa V



LITERATURA INGLESA I (4.0.0) - 60

Literatura moderna (primeira metade do século XX). Temas e técnicas principais O conto e outros gêneros literários.

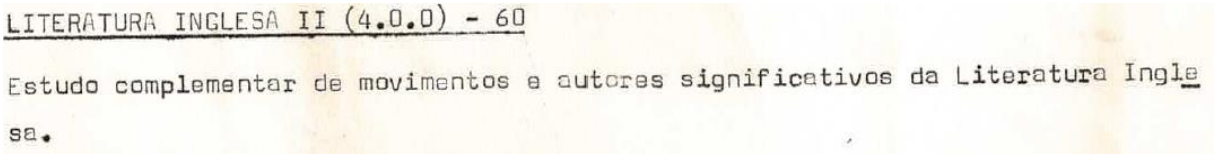
ANEXO 1F: Ementa da disciplina de Língua Inglesa I (Literatura de LI)



LÍNGUA INGLESA VI (4.0.0) - 60

Revisão gramatical e estudo das peculiaridades da Língua Inglesa. Exercícios de versão. Prática oral intensiva. Carta, composição. Leitura extra-classe. Estudo sistemático dos sons da Língua Inglesa.

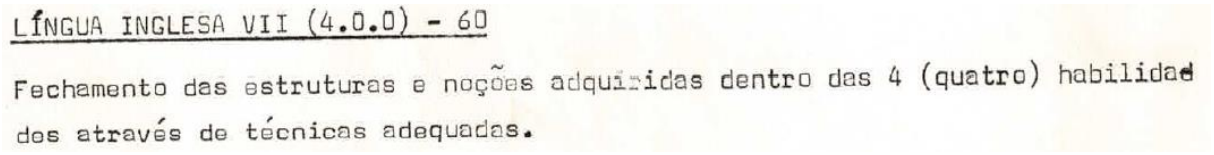
ANEXO 1G: Ementa da disciplina de Língua Inglesa VI



LITERATURA INGLESA II (4.0.0) - 60

Estudo complementar de movimentos e autores significativos da Literatura Inglesa.

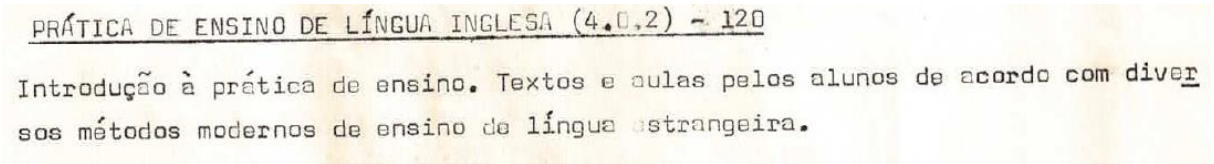
ANEXO 1H: Ementa da disciplina de Língua Inglesa II (Literatura de LI)



LÍNGUA INGLESA VII (4.0.0) - 60

Fechamento das estruturas e noções adquiridas dentro das 4 (quatro) habilidades através de técnicas adequadas.

ANEXO 1I: Ementa da disciplina de Língua Inglesa VII



PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (4.0.2) - 120

Introdução à prática de ensino. Textos e aulas pelos alunos de acordo com diversos métodos modernos de ensino de língua estrangeira.

ANEXO 1J: Ementa da disciplina de Língua Inglesa VII

ANEXO 2A: Ementa das disciplinas do Curso de Letras-Unemat em 1999

INGLÊS INSTRUMENTAL
Conscientização e transferência de leitura em Língua Materna para leitura em Língua Inglesa. Aquisição de estratégicas de leitura em Língua Inglesa e noções de estruturas da mesma língua.

BIBLIOGRAFIA
BELL, Jan. Soundings. Logman: Logman Graoup UK Limited, 1993.
CAMPOS, Geir. O que é tradução. São Paulo-S`: Brasileira, 1986.

ANEXO 2B: Ementas das disciplinas do Curso de Letras-Unemat em 2004

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI – CÁCERES
SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA: ÊNFASE NA LEITURA
Carga horária: 120 (4.0.2.0.2)

EMENTA: Foco no desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa, ferramentas linguísticas(uso do dicionário, ferramentas digitais, gramática, entre outros), ampliação e desenvolvimento de conhecimentos sistêmico, da organização textual e de mundo e da competência comunicativa do aprendiz, de forma a possibilitar a inserção e participação comunicativa em relação aos gêneros que permeiam sua vida pessoal, profissional e acadêmica.

ANEXO 2C: Ementa da disciplina de Língua Inglesa: ênfase na leitura

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI – CÁCERES
SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA: ÊNFASE NA COMPREENSÃO ORAL
Carga horária: 60h (3.1.0.0.0)

EMENTA: Foco no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em Língua Inglesa. Ampliação e desenvolvimento dos conhecimentos sistêmico, da organização textual e de mundo e da competência comunicativa do aprendiz, de forma a possibilitar sua inserção e participação comunicativa no que diz respeito aos gêneros orais que permeiam sua vida pessoal, profissional e acadêmica.

ANEXO 2D: Ementa da disciplina de Língua Inglesa: Ênfase na compreensão oral

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI – CÁCERES
SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA: ÊNFASE NA PRODUÇÃO ORAL
Carga horária: 60h (3.1.0.0.0)

EMENTA: Foco no desenvolvimento de habilidades e estratégias para comunicação oral em Língua Inglesa. Ampliação e desenvolvimento dos conhecimentos sistêmico, da organização textual e de mundo e da competência comunicativa do aprendiz, objetivando facilitar a produção oral de gêneros que permeiam sua vida pessoal, profissional e acadêmica.

ANEXO 2E: Ementa da disciplina de Língua Inglesa: Ênfase na produção oral

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI
SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA: ÊNFASE EM FONÉTICA E FONOLOGIA
Carga horária: 60h (3.1.0.0.0)

EMENTA: Consolidação da compreensão e produção de gêneros textuais orais e escritos por meio de funções sociais e estruturas simples da língua, com foco em fonética e fonologia, atendendo as especificidades acadêmico-profissionais da área e abordando aspectos socioculturais da Língua Inglesa.

ANEXO 2F: Ementa da disciplina de Língua Inglesa: Ênfase em fonética e fonologia

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI – CÁCERES
SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA: ÊNFASE EM MORFOSSINTAXE
Carga horária: 60h (3.1.0.0.0)

EMENTA: Estudo de aspectos morfológicos e sintáticos da Língua Inglesa. Estudo da gramática em uso considerando situações sociais específicas. Análise de classes de palavras e estruturas sintáticas.

ANEXO 2G: Ementa da disciplina de Língua Inglesa: Ênfase na morfossintaxe

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI – CÁCERES
SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA: ÊNFASE NA PRODUÇÃO ESCRITA
Carga horária: 60h (3.1.0.0.0)
EMENTA: Foco no desenvolvimento da habilidade de escrita em Língua Inglesa. Ampliação e desenvolvimento dos conhecimentos sistêmico, da organização textual e de mundo e da competência comunicativa do aprendiz, objetivando facilitar a produção escrita de gêneros que permeiam sua vida pessoal, profissional e acadêmica.

ANEXO 2H: Ementa da disciplina de Língua Inglesa: Ênfase na produção escrita

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI – CÁCERES
SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA: ÊNFASE EM GÊNEROS ACADÊMICOS
Carga horária: 60h (3.1.0.0.0)

EMENTA: Desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral, relacionadas a gêneros da esfera acadêmica em Língua Inglesa, tais como resenha, resumo, artigo científico, painel, comunicação em evento, palestra, mesa redonda, dentre outros.

ANEXO 2I: Ementa da disciplina de Língua Inglesa: Ênfase em gêneros acadêmicos

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI – CÁCERES
SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
Carga horária: 60h (3.1.0.0.0.)

EMENTA: Reflexões acerca das metodologias e do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Estudo de crenças, cultura de aprender, interlíngua, conceito de erro e fossilização. Análise e elaboração de material didático com atenção às tendências do conhecimento, política e ideologias que o constituem. As multilinguagens presentes na contemporaneidade. Gêneros textuais e uso de tecnologias na docência de língua estrangeira. Concepções de avaliação Formação crítica-reflexiva do professor de LE.

ANEXO 2J: Ementa da disciplina de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Estrangeira

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI – CÁCERES
SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: LINGUAGEM E TECNOLOGIA
Carga horária: 60h (1.1.0.0.2)

EMENTA: Estudos da linguagem com ênfase em sua relação com as diferentes mediações tecnológicas. Apresentação e discussão de experiências de ensino mediadas por computador e de ferramentas digitais que podem ser aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem. Preparação de material online.

ANEXO 2K: Ementa da disciplina de Linguagem e Tecnologia

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI – CÁCERES
SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: LITERATURA INGLESA
Carga horária: 60h (3..0.1.0)

EMENTA: Estudo dos principais expoentes da literatura inglesa e suas respectivas contextualizações históricas e sócio-culturais, partindo dos seguintes momentos: *Old,MiddleandModernEnglishLiterature*.

ANEXO 2L: Ementa da disciplina de Literatura Inglesa

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI – CÁCERES
SECRETARIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCIPLINA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA
Carga horária: h (0.0.0.0.0)

EMENTA: O ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio. Análise dos componentes do processo ensino-aprendizagem na ação docente. Planejamento e orientação para o desenvolvimento de planos de aula. Aplicação do planejamento na academia no formato de microaula. Atuação docente na Educação Básica. Redação de relatórios finais em forma de texto analítico.
OBS: ver neste Projeto, item XIV - POLÍTICA DE ESTÁGIO, os detalhamentos para o Estagio no Curso.

ANEXO 2M: Ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa