

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**ENTRAVES À AUTONOMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

Rita de Cássia Moreira da Silva

Anápolis-GO

2017

RITA DE CÁSSIA MOREIRA DA SILVA

**ENTRAVES À AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Hélvio Frank de Oliveira

Anápolis-GO

2017

Ficha catalográfica

S586e Silva,Rita de Cássia Moreira da.
Entraves à autonomia na educação de
professores de língua inglesa[manuscrito] / Rita
de Cássia Moreira da Silva. - 2017.
120f. : il.

Orientador: Hélyvio Frank de Oliveira.
Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em
Educação, Linguagem e Tecnologias).
Universidade Estadual de Goiás, Campus de
Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,
2017.

Inclui bibliografia.

1.Educação. 2.Língua inglesa - Estudo e
ensino. 3.Língua inglesa - Formação de
professores. 4.Dissertações - MIELT - UEG. I.
Oliveira,Hélyvio Frank de. II.Título.
CDU 371.13:811.111(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/CCSEH
CRB1/2385

**ENTRAVES À AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em ____ de _____ de _____.

Banca examinadora:

Professor Doutor Hέλvio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Orientador/Presidente

Professora Doutora Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)
Membro interno

Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva (Universidade de Brasília – UnB)
Membro externo

Anápolis-GO, ____ de _____ de _____.

À minha família, porque tudo, sempre, é
por vocês.

AGRADECIMENTOS

O primeiro “*obrigada*” é sempre a Deus! Por me permitir viver, e me conduzir até aqui.

Aos meus familiares. Mãe, Madrinha, Mano, Amor... obrigada por me inspirarem a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus amigos, por acreditarem e torcerem tanto por mim.

Aos meus colegas de mestrado, por todo o conhecimento compartilhado durante esses dois anos.

Ao grupo gestor e aos professores em formação da UEG (Câmpus Inhumas) que foram essenciais para que essa pesquisa pudesse ser realizada. Muito obrigada pelo apoio!

Ao Hêlvio, pelas orientações, por toda a paciência e compreensão. Obrigada por ter acreditado na minha proposta de pesquisa desde o início. Sempre pude confiar no seu apoio.

À professora Yara Fonseca e ao professor Kleber Aparecido da Silva, por estarem dispostos a ler e avaliar este trabalho com tamanha competência e sensibilidade.

À Viviane, por ter me inspirado a buscar crescimento em minha vida profissional. Graças aos seus incentivos... eu cheguei até aqui.

À Tatiane, porque, graças a Deus, eu posso contar com você pra tudo. Eu tenho em você uma irmã de alma. Obrigada por termos passado por toda essa experiência juntas.

À Michely, por ter disponibilizado um pouquinho do seu tempo pra ler meu trabalho e me ajudar de alguma forma.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, pelos ótimos professores, pelas excelentes aulas, por toda a oportunidade de construção de conhecimento que nos foi proporcionada.

Muito obrigada... de coração!

Para alguns, ser professor foi uma certeza desde o primeiro dia de aula no grupo escolar. Para outros, ser professor foi uma ideia que apareceu de repente, como em um *insight*, ou foi secretamente preparada em banho-maria, ao longo de anos, num recôndito da consciência.

Laura Miccoli

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar como se dá o processo de ensino-aprendizagem pelo qual professores de línguas passam em um curso de licenciatura dupla em Letras (Português/Inglês). No que diz respeito à aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), de acordo com Paiva (2009), não há como aprendê-la estudando apenas por meio de atividades de sala de aula. Considerando esta perspectiva, a pesquisa em questão expõe uma análise da participação de alunos do quarto ano de Letras em seu processo de formação inicial docente durante as aulas e atividades propostas na disciplina de Língua Inglesa IV. O objetivo dessa análise é investigar os possíveis entraves à autonomia dos acadêmicos de Letras em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI) e propor caminhos a serem percorridos para que se chegue à autonomia enquanto aprendizes de língua com foco na possibilidade de ensino no futuro. O estudo tem caráter qualitativo/interpretativista, seguindo referências de Moita Lopes (1994) e Flick (2009). A pesquisa é pautada nas observações das aulas de Língua Inglesa IV, além de entrevistas e uma sessão reflexiva feitas com os alunos da turma pesquisada. A partir da análise destes três instrumentos de pesquisa, é possível identificar, de início, o perfil dos alunos que, no ano de 2016, estão prestes a se formar como professores de LI, além da relevância e necessidade de se pensar em novos modelos de formação, que não sejam modelos tradicionais. Os obstáculos enfrentados pelos professores de LI em formação apontam para a relevância de uma formação docente que se dê a partir de perspectivas críticas e reflexivas, afim de desenvolver a autonomia dos acadêmicos enquanto aprendizes de LI e futuros professores da língua (LEFFA, 2001; FREIRE; LEFFA, 2013; PESSOA, 2011; PESSOA; BORELLI, 2011; TAVARES; ALARCÃO, 2001; FREIRE, 2009; STURM, 2011; MONTEIRO, 2011).

Palavras-chave: Autonomia. Ensino-aprendizagem de línguas. Formação de professores.

ABSTRACT

This article intends to analyze the process of Educational Linguistic program which language teachers spend in a double degree course in Languages (Portuguese/English). According to Paiva (2009), about Foreign Language learning (hereafter FL), we cannot learn it if we just study in classes activity. Regarding that perspective, this study presents a participation of the students' analysis during his education program in the fourth year of the Language degree, observing classes and activities proposals in English Language IV (subject). The article aims at identifying some learning-teaching obstacles faced by undergraduate students and exploring suggests to help learners to develop autonomy as students and prepare then to be able to teach language in future. The nature of this study is qualitative/interpretive, following the references of Moita Lopes (1994) and Flick (2009). The study is based on observations of the English Language IV classes and interviews with those undergraduate students. Considering those observations is possible identify, in the first place, the profile of the students which is almost completed the career as English Teacher, think how important is innovative models of teacher training, considering nontraditional models of teaching. Keeping all these facts faced by English teachers in training it is important that teachers training occur based on critical and reflexive perspective and so that develop autonomy as students and as potential teachers.(LEFFA, 2001; FREIRE; LEFFA, 2013; PESSOA, 2011; PESSOA; BORELLI, 2011; TAVARES; ALARCÃO, 2001; FREIRE, 2009; STURM, 2011; MONTEIRO, 2011).

Key-words: Autonomy. Learning-teaching languages. Teacher education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO1: Total de horas/aula de LI assistidas durante todo o curso.....	42
QUADRO 2: Conteúdo das anotações feitas pelo pesquisador	44
QUADRO 3: Datas e conteúdos das aulas observadas	45
QUADRO 4: Dificuldades, frustrações e motivações no processo de ensino-aprendizagem	70

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Ensino-aprendizagem como prática social.....	20
FIGURA 2: Formação crítica, reflexiva e autônoma	75

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo 1 – Referencial Teórico.....	20
1.1 A formação de professores e a educação básica	20
1.2 O distanciamento entre teoria e prática / universidade e escola.....	22
1.3 Ruptura de paradigmas.....	27
1.3.1Paradigmas críticos, reflexivos, autônomos	32
1.4Autonomia na aprendizagem.....	35
1.4.1 Caracterizações localizadas da postura autônoma	38
Capítulo 2 – Metodologia.....	41
2.1 Natureza da pesquisa.....	41
2.2 O contexto de pesquisa.....	42
2.3 Os participantes da pesquisa	44
2.4 Os instrumentos de pesquisa	45
2.4.1 As entrevistas	45
2.4.2 Observações de aulas	46
2.4.3 Sessão reflexiva.....	47
Capítulo 3 – Análise de dados	50
3.1 As observações.....	50
3.2 As entrevistas	59
3.2.1 Primeiro contato com a língua	59
3.2.2 O processo de ensino-aprendizagem no ensino regular	59
3.2.3 A escolha pelo curso de Letras.....	64
3.2.4 LI no curso de Letras: o processo de ensino-aprendizagem e a formação profissional docente	69
3.3 A sessão reflexiva	76
3.4 Formação crítica, reflexiva e autônoma	81
Considerações provisórias	86
Referências	92
Anexos.....	97
Anexo A: Transcrição das entrevistas	97
Anexo B: Transcrição da sessão reflexiva.....	121

INTRODUÇÃO

Contextualização

A formação de professores é um tópico constantemente debatido por autores que tentam descrevê-la e discutir novas formas de conduzi-la. Apesar de muitos autores problematizarem a formação docente baseando-se em contextos diferentes, parece ser consonante a concepção de que ela precisa ser fundamentada a partir de um viés crítico, reflexivo, e voltado para a construção da autonomia dos professores em formação.

De acordo com Freire (2011), foi enquanto aprendíamos socialmente que descobrimos que era possível ensinar. O ato de aprender, desde sempre, antecede o ensinar. Até que, em certo ponto, os dois passam a caminhar juntos. É importante refletir, sob essa perspectiva, que ensinar não é um ato de transferência de saberes/conhecimentos adquiridos no contexto acadêmico por meio de pesquisas e teorizações diversas. Ensinar vai além.

Sabemos que culturalmente o professor é visto pela sociedade como aquele que detém (quase) todo o conhecimento necessário para a formação de seus alunos, e, por ser possuidor do conhecimento, é quem o transfere. Os alunos, por sua vez, são agentes passivos no processo de ensino-aprendizagem que recebem (quase) todo o conhecimento para eles transferido.

Impossível não pensar em como o contexto social em que o professor está inserido influencia em sua prática. Por isso, se faz necessário que o docente tenha conhecimento do mundo real e social em que ele e seus alunos vivem. Conhecer o contexto em que vivem seus alunos, principalmente, é algo que exige do professor uma postura crítica, reflexiva, de pesquisador. Quando o professor se torna pesquisador com o objetivo de contextualizar sua prática, aquilo que ele leva para a sala de aula acaba por fazer mais sentido, e ele demonstra respeito pela realidade vivida e conhecida pelos alunos. Ele demonstra que existe algo de importante naquilo que seus alunos vivem, portanto, ele não é o detentor do saber, e seus alunos não são objetos passivos de sua prática pedagógica. Ele se permite formar e ser formado em meio a esse processo de ensino-aprendizagem, afastando de si a ideia de que os conteúdos ministrados em sala de aula são inalcançáveis.

Essa postura, porém, de professor que pesquisa, reflete, tem uma visão crítica acerca de sua própria prática, torna-se um tanto complexa para aqueles que se veem

exaustos, esgotados, desmotivados. Muitos professores trabalham em condições que não favorecem o tempo que as atividades culturais ou de pesquisa demandam. A pesquisa por parte do professor não necessita (e não deve) ser apenas acadêmica, teórica. O conhecimento cultural também influencia a prática pedagógica, embora muitos professores tenham se distanciado da busca por eventos e materiais culturais, pela falta de tempo e dinheiro.

Muito se é exigido dos professores. Exige-se que eles tenham domínio de conteúdo, que atendam às necessidades emergentes do sistema educacional, que saibam contextualizar seus conteúdos com fatos e acontecimentos cotidianos. E isso tudo não deixa de ser extremamente importante. Porém, é preciso verificar em quais condições os professores têm se formado e, posteriormente, trabalhado, especialmente no que diz respeito ao contexto público.

O fato de o professor assumir uma identidade de “intelectual crítico, reflexivo e autônomo” propicia grandes mudanças na educação, pois, dessa forma, ele vê e trabalha o papel social da prática docente. Mas é necessário que ele tenha condições de assumir esse papel e trabalhá-lo em favor do desenvolvimento do processo educacional. O processo de ensino-aprendizagem precisa ser melhorado, mas as melhorias precisam partir de dois aspectos: o olhar do professor para a própria prática; o olhar do sistema educacional para seu próprio papel e desempenho. É importante destacar, no entanto, que este estudo pretende cuidar apenas do primeiro aspecto.

Analisando o fato de que a educação precisa ser pensada por aqueles que estão vivendo tal contexto (BORELLI; PESSOA, 2011), proponho, aqui, uma investigação no contexto acadêmico, em um curso de licenciatura dupla em Letras (Português/Inglês), na Universidade Estadual de Goiás (UEG), no Câmpus Inhumas, que almeja apontar como se dá o processo de ensino-aprendizagem de LI no quarto ano do curso, observando as atitudes dos alunos em formação, para que seja possível perceber se eles possuem alguma autonomia em relação a esse processo de aprendizagem, pois, a apreensão daquilo que se pretende ensinar é essencial na formação docente.

Compreendo que o comportamento autônomo no processo de aprendizagem de uma língua, especialmente em um curso que licencia professores de línguas, é um dos principais aspectos a serem desenvolvidos pelo aprendiz. Aprender uma nova língua é um procedimento que exige estudo contínuo e não pode nem deve ocorrer apenas em sala de aula (PAIVA, 2006). É relevante que o aluno de Letras entenda o quanto é essencial estudar e praticar o uso das habilidades linguísticas apreendidas, mesmo sem o

auxílio formal de um professor, afinal, esse processo de ensino-aprendizagem da língua, na licenciatura, não tem como objetivo formar apenas um usuário de LI em potencial, mas formar um futuro professor da língua em questão. Por isso a autonomia faz-se imprescindível nesse quesito. Além do mais, ao ser um estudante autônomo em seu processo de formação inicial, o futuro professor pode chegar em sala de aula preparado para assessorar seus alunos no processo de ensino-aprendizagem para que busquem, também, pela autonomia.

Problematização e perguntas de pesquisa

Os profissionais formados em Letras são, normalmente, licenciados em um curso de habilitação dupla, o mais comum é se formarem em Língua Portuguesa (LP) e alguma língua estrangeira (LE). Contudo, após algumas observações no contexto em que fui formada, percebi que muitos destes professores em formação acabam dando maior atenção a apenas uma das línguas que são estudadas no decorrer do curso. Em um curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, por exemplo, há aqueles que se identificam mais com as disciplinas referentes à LP e, por isso, se dedicam mais a elas, e há aqueles que preferem se dedicar às disciplinas relacionadas à LI, por questões diversas, que incluem afinidade ou outros interesses profissionais e/ou particulares.

No que diz respeito à aprendizagem de LE, de acordo com Paiva (2009), não há como aprendê-la estudando apenas por meio de atividades de sala de aula. Considerando esta perspectiva, a pesquisa em questão pretende analisar a participação ativa do aluno nas atividades/aulas propostas pelo professor de LI do curso de Letras e seu (des)empenho na realização e no estudo da língua. Para que seja possível identificar como se dá o processo de ensino-aprendizagem de LI e se há ou não autonomia por parte dos alunos no processo, pretendo responder, no decorrer da geração de dados, às seguintes perguntas:

- De que forma os alunos percebem o processo de ensino-aprendizagem de LI pelo qual passaram no curso de Letras?
- Quais são as expectativas dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de LI em um curso de licenciatura dupla em Letras?

- Há autonomia por parte dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de LI? Se não há, quais são os principais entraves que esses alunos enfrentam em relação à autonomia na aprendizagem?

Objetivos

De modo geral, o objetivo principal desta pesquisa é descrever o processo de ensino-aprendizagem de LI em uma turma de 4º ano de Letras em busca de discussões que reflitam sobre a autonomia por parte dos alunos em relação a sua própria aprendizagem da língua em questão. No entanto, a presença de autonomia não é o único alvo nas análises. Entende-se que é possível que os alunos não apresentem comportamentos autônomos, logo, é parte do objetivo refletir acerca dos obstáculos enfrentados por eles para que se estabeleçam princípios pedagógicos que desvelem condições para a autonomia.

Feito isso, buscarei discutir a influência desses entraves, procurando apresentar uma argumentação acerca da importância de uma formação crítica e reflexiva para a formação da autonomia dos estudantes de Letras – Português/Inglês e propondo possíveis caminhos a serem percorridos para que se chegue à autonomia enquanto aprendizes de língua com foco na possibilidade de ensino no futuro.

Justificativa

Enquanto cursava os dois últimos anos do curso de Letras é que comecei a refletir realmente sobre o que seria da minha vida como professora. As lembranças do que passei e do que refleti nesses anos vieram à tona com os posicionamentos daqueles que, por diversos motivos, optaram por não atuarem como professores após o término do curso.

Em minha primeira experiência no Estágio Supervisionado cheguei a me questionar, diante de algumas dificuldades, se havia realmente “nascido para isso”. Hoje tenho outra visão a respeito deste “nascer para isso”. São concepções que vamos desconstruindo.

No entanto, o ponto no qual quero chegar é: por vezes, os próprios alunos, nos cursos de licenciatura, formam-se com essa visão de que ser professor é algo que envolve um “dom natural”. Os bons professores são aqueles que “nasceram” com o

“dom” de serem bons professores. Na visão de muitos, a docência não se trata de uma construção, de um passo a passo.

É preciso que a sociedade inteira compreenda que a profissão docente não é uma fórmula pronta, resolvida, que alguns pouquíssimos sortudos tiveram o prazer de ter internalizada em si desde o nascimento. Uma crença que, ironicamente (ou não), causa muita descrença. Por não se identificarem como parte da sociedade automaticamente dotada de dons e habilidades é que muitos professores pensam: “não nasci para isso”, e desistem de seguir a carreira docente, ou permanecem nela sem ao menos tentar fazer o melhor possível por aqueles que dependem de sua condução.

Basta seguir um raciocínio lógico para compreendê-los: 1º- Não nasci para isso, logo, não é esse o meu “destino”. 2º- As condições de trabalho são complexas. 3º- O professor é, notoriamente, um dos profissionais mais desvalorizados no mercado de trabalho. 4º- O professor tem de lutar muito por seus direitos. 5º- Não há porque lutar por algo que não é o meu destino. 6º- Melhor desistir.

A formação docente é complexa mesmo. Mas é essencial, de uma vez por todas, com certa urgência até, que os formadores tentem mostrar aos professores em formação que ser professor é, antes, tornar-se professor, e a luta por melhores condições de trabalho, melhores salários, valorização, respeito e busca por conhecimento é parte da construção.

Ser professor não é *mar de rosas*. Também não é *coroa de espinhos*. São extremamente relevantes as justificativas dos alunos que desistiram da docência antes mesmo de começarem. A profissão não é bem vista socialmente; tornar-se professor é trabalho árduo, às vezes, árduo até demais; a universidade, por vezes, não possibilita aos formandos experiências profissionais suficientes; o estado ou o município oferecem poucos concursos relacionados à docência. A menos que o profissional esteja disposto a sair de sua cidade para trabalhar, dificilmente conseguirá ser efetivo. No contexto goiano, os salários para contratos são “ridiculamente” baixos, chegando a oferecer o valor de R\$ 654, 22 para carga horária de 20 horas semanais e R\$ 1,308,44 para 40 horas¹, enquanto esse profissional poderia receber, no mínimo, R\$ 1, 010 por 25 horas e R\$ 1, 616 para 40 horas, caso recebessem o valor indicado pelo Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINPRO GOIÁS). Além disso, há a falta de respeito a que muitos professores são expostos dentro da sala de aula, que parte de seus próprios

¹Dados divulgados em <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/03/secretaria-de-educacao-abre-selecao-para-18-mil-professores-temporarios.html>. Acesso em: 12/05/2015.

alunos, e é reflexo do respeito que a própria sociedade, o próprio Estado não tem em relação a este profissional.

É preciso “muita coisa” para mudar a realidade da profissão docente. O contexto de formação é apenas o começo. É preciso que haja crítica, reflexão e autonomia por parte dos professores que estão em sala de aula, na educação básica, mas isso deve ser construído dentro da universidade, e levado à frente para a vida docente inteira. Pois, pensando por um viés crítico, reflexivo e autônomo, entenderemos que *aprender* é um processo que nunca acaba. Precisamos estar sempre atentos.

Durante os quatro anos de formação pelos quais passei no curso de Letras da UEG, pude perceber que muitos dos meus colegas de sala tinham, inicialmente, diversas expectativas em relação ao que aprenderiam nas disciplinas de língua inglesa. Sairiam do curso dominando as habilidades de compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral, deixariam o curso não apenas licenciados e preparados para entrar em sala de aula e ensinar tudo o que haviam aprendido, mas preparados para se comunicarem em uma segunda língua.

Com o passar do tempo, apareceram as frustrações. Não conseguiam acompanhar o ritmo das aulas. Entraram no curso sem saber inglês e não conseguiam aprender ou alcançar seus objetivos particulares por meio das atividades propostas pelos professores formadores. Muitos consideraram conciliar as atividades do curso superior com cursos livres de idiomas. Os resultados também não foram satisfatórios. Além das dificuldades de aprendizagem, existem outros obstáculos que são encontrados no decorrer do caminho por aqueles que pretendem se formar em Letras, no Câmpus Inhumas: o fato de o curso ser noturno e a maioria dos alunos serem trabalhadores nos períodos matutino e vespertino.

Os professores, por sua vez, cobravam dos alunos mais participação e esforço durante as aulas e nos estudos feitos em casa, a partir do material fornecido e/ou indicado. Os acadêmicos clamavam por mais auxílio por parte dos professores, aulas menos aceleradas e atividades menos complexas. Por fim, esses alunos, que sempre apresentaram maior dificuldade no processo de aprendizagem, se conformaram em serem licenciados em LI sem o objetivo de exercerem o papel de professores dessa LE. Diante disto, percebi a necessidade de refletir o processo de ensino-aprendizagem de uma LE em um curso de licenciatura dupla (Português/Inglês), visando a uma forma de propor a reflexão de professores e alunos acerca de seus papéis neste processo em busca de melhores resultados e menores frustrações por parte de ambos. O que proponho é a

observação das ações dos acadêmicos no que diz respeito a sua própria aprendizagem por meio do que é fornecido ou indicado pelos docentes.

De acordo com Paiva (2009, p. 35), “o professor não é responsável pela aprendizagem do aluno, mas pode ajudá-lo a ser mais autônomo”. Sendo assim, faz-se necessário observar esse processo de ensino-aprendizagem no contexto acadêmico, a fim de perceber como se dá a formação linguística de futuros professores de LI. Para refletir tal processo de formação, é preciso tentar entender de que forma cada um dos alunos assume certa autonomia no que diz respeito à sua própria aprendizagem ou se apenas esperam que o professor seja um ‘transmissor’ de conhecimentos e transfira tudo aquilo que sabe.

Considerando as dificuldades pelas quais os alunos e os professores passam no decorrer de um curso de licenciatura dupla, considero que a pesquisa pode ser relevante para que alunos e professores repensem a forma como o processo de ensino-aprendizagem de uma LE se dá no curso de licenciatura dupla no trânsito das identidades de aluno para professor de línguas.

Organização do estudo

Este trabalho é dividido em cinco capítulos. O primeiro deles trata-se de uma apresentação do que é abordado no estudo, seus objetivos e perguntas de pesquisa. O segundo é composto por uma revisão de leituras que foram tomadas como base teórica para a pesquisa. A discussão se dá acerca do processo de ensino-aprendizagem de LI na educação básica, e como tal *evento* abre questões sobre a formação de professores de línguas; o que seria a formação crítica e reflexiva de professores; a necessidade de novos paradigmas educacionais e a conceituação de autonomia. O terceiro capítulo aborda características e instrumentos da pesquisa qualitativa/interpretativista. Logo, trata-se de uma descrição dos procedimentos metodológicos utilizados desde a coleta de dados até a condução da análise. No quarto capítulo, abordo as reflexões feitas sobre a análise dos dados coletados e resultados obtidos a partir dos instrumentos utilizados. Sempre que possível, os fundamentos teóricos são retomados para serem articulados à discussão. Por último, apresento minhas reflexões finais acerca de todo o processo de pesquisa referente à (não) autonomia dos alunos de Letras – Português/Inglês da UEG, buscando apresentar possíveis formas de amenizar, dentro do contexto no qual esses

alunos estão inseridos, alguns dos entraves encontrados por esses estudantes que são formados para serem professores de LI.

Feita essa apresentação inicial, passo, agora, para a discussão teórica que fundamenta as hipóteses abordadas neste trabalho.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A formação de professores e a educação básica

De acordo com Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), a escola desempenha um importante papel na formação da identidade daqueles que ali estão para serem formados como cidadãos agentes da/na sociedade. Para os autores, é essencial que no ambiente escolar o aluno aprenda a enxergar e pensar o mundo a partir da realidade que o cerca, com todos os problemas e desigualdades que existem. Para tal, pode-se/deve-se utilizar da linguagem para questionar e problematizar as questões que nos incomodam, mas não apenas isso. É essencial que busquemos também por possíveis soluções e formas de enfrentamento de tais problemas.

Lima (2011) compartilha a ideia de que o professor que é reflexivo tem seus conhecimentos gerados pela experiência respeitados. Pensando por esse viés, vê-se a importância de haver uma formação docente voltada para a reflexão e autocrítica do professor, de forma que ele possa teorizar suas experiências, seus conhecimentos empíricos em busca de uma prática pedagógica transformadora, que respeite não apenas os próprios conhecimentos dos professores, como também aqueles conhecimentos trazidos das experiências que os alunos vivenciam no cotidiano em que estão inseridos. Dessa forma, pode-se pensar uma prática docente contextualizada. Entretanto, o primeiro passo para que essa prática voltada para os contextos sociais reais vivenciados pelos alunos se torne uma realidade é a formação de professores tornar-se, antes, uma formação crítica e reflexiva (PESSOA; BORELLI, 2011), (re)pensada e (re)vista como prática social. Uma formação docente como prática social pode ser um bom caminho para chegarmos à *humanização* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) da educação básica.

Como podemos observar, no cenário atual vivemos o grande dilema: esperamos formar nossos alunos do ensino fundamental (I e II) e médio para que se tornem agentes ativos na/da sociedade em que estão inseridos, mas os próprios professores, por vezes, não são formados sob tal perspectiva.

Refletindo a respeito dos papéis desenvolvidos pelo professor e pelo aluno tanto no processo de formação docente como no processo de ensino-aprendizagem da educação básica, penso que esse processo pode ser esquematizado da seguinte forma:

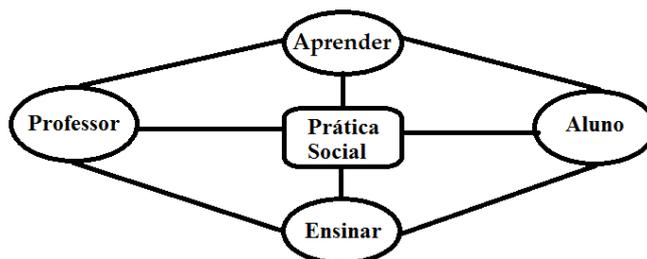


FIGURA 1: Ensino-aprendizagem como prática social

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 205), “da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria a ação de aprender. Portanto, a prática social complexa efetivada entre os sujeitos professor e aluno em sala de aula engloba tanto a ação de ensinar quanto a de aprender”. Ensinar não é papel exclusivo do professor. Aprender não é papel exclusivo do aluno. Ensinar não é o ato do professor de transmitir conhecimento. Aprender não é o ato discente de receber e reproduzir o conhecimento transmitido. Se olharmos o processo de ensino-aprendizagem - tanto aquele que envolve o professor formador e o professor em formação em condição de aluno, como o que envolve professor e aluno nas escolas de ensino básico -, como uma prática social, percebemos que aprender e ensinar são papéis que ambos podem assumir, visto que o que há nesse processo não é uma *transmissão* de conhecimentos (FREIRE, 2011), mas uma *construção* de conhecimentos.

É claro que o professor assumirá um papel de mediador, organizador no decorrer desta prática, pois os alunos não são, ainda, autônomos. O papel de mediação de autonomia discente é docente. O professor deve possibilitar formas de desenvolver a autonomia do aluno, deve orientar, apontar caminhos, incentivar. Para que isso seja possível, porém, é necessário que, acima de tudo, o professor tenha conhecimento de *para quem e para quê* ele está desenvolvendo essa prática pedagógica (LEFFA, 2001). Não é possível tentar desenvolver a autonomia de um aluno se não se conhece esse aluno, se não se sabe até que ponto ele é ou deixa de ser autônomo, construtor do próprio conhecimento. Por tal motivo, essa prática pedagógica como prática social exige flexibilidade e contextualização.

Flexibilidade porque o professor, enquanto mediador da construção de conhecimento, precisa perceber e compreender os efeitos que suas diversas estratégias de *ensinagem* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) têm sobre os seus alunos, para

reforçá-las quando obtiverem *sucesso*, e modificá-las quando não derem *bons resultados*. Contextualização porque, para colocar em pauta uma prática pedagógica que se baseia na formação de cidadãos pensantes, reflexivos e críticos, a prática pedagógica precisa estar atrelada ao contexto social/real daqueles que estão sendo formados.

O que pretendo evidenciar aqui, é que muitos dos problemas encontrados na educação básica, a qual também chamamos de *ensino regular*, são decorrentes de uma formação docente que apresenta, em muitos aspectos, algumas lacunas que devem, com urgência, serem preenchidas. A meu ver, a autonomia é uma delas. É possível visualizar toda a dinâmica como um ciclo. O professor que não é formado sob perspectivas críticas, reflexivas e, logo, não é autônomo, também não será eficiente ao tentar formar seus alunos sob tais perspectivas. O ciclo se fecha de modo que: alunos que não foram formados como críticos, reflexivos, autônomos decidem ser professores e, enquanto professores, não formados como críticos, reflexivos, autônomos. Eles irão, porém, para a sala de aula continuar o processo da educação básica, ensinando alunos que não serão críticos, reflexivos, autônomos.

1.2 O distanciamento entre teoria e prática / universidade e escola

De acordo com Aguiar (2011), o governo federal desenvolveu, na primeira década dos anos 2000, um conjunto de ações que tinham como objetivo propor melhorias para a formação do professor, além de sua valorização profissional, especialmente para os professores da educação básica. A formação de professores, então, passa a ser de extrema importância, mas existem duas perspectivas possíveis para que ela aconteça: por interesse do governo em profissionalizar e valorizar os docentes; ou pela necessidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, começando pelo próprio professor (AGUIAR, 2011).

As duas perspectivas, no entanto, podem ser vistas de forma unificada. A formação de professores deve preocupar-se em valorizar o docente, levando em conta questões de melhoria em sua capacitação profissional, proporcionando ao docente em processo de formação todas as viabilidades possíveis para a construção cada vez mais coerente de conhecimentos em sua área de atuação. Contudo, essa preocupação deve estar atrelada, também, ao papel que o professor desenvolverá, mais tarde, quando formado, em sala de aula no ensino regular. Logo, a valorização docente e as melhorias

no processo de ensino-aprendizagem da educação básica devem passar a ser encargos da formação de professores.

Deste modo, a formação de professores deve ser vista também por seus aspectos sociais. Não se deve olhar o processo de formação profissional como sendo apenas aquele momento em que o futuro professor senta em um banco universitário, estuda algumas políticas educacionais e didáticas, bem como os conteúdos a serem ministrados por ele e ponto final. Esse momento de formação inicial, inclusive, deve ser muito mais voltado para o diálogo entre teoria e prática, do que apenas um momento de leituras e reflexões, pois, de acordo com Freire (2011, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. As reflexões desenvolvidas no contexto acadêmico devem desencadear ações no contexto escolar. Surge, assim, a necessidade de uma relação constante entre escola e universidade (LELIS, 2014), e de uma formação continuada, baseada nessa relação. Discutir a relação entre universidade e escola é preciso, pois, como veremos mais a frente, muitos dos problemas apontados pelos professores em formação acerca da formação básica que receberam na escola estão relacionados à “má” formação dos professores que tiveram.

A universidade é vista, até então, como o único lugar em que o profissional é supostamente formado para sua área de atuação, assumindo um papel de *supremacia*, *superioridade* (GARCIA, 2011), até mesmo em relação ao próprio contexto de trabalho do professor, a escola. Leffa (2001), contudo, não concorda que deva ser assim. Para o autor, a universidade não pode ser o único espaço de formação do professor, pois essa formação se dá não apenas nos estudos teóricos das carteiras universitárias, mas também na prática profissional, no trabalho cotidiano do professor. Se universidade e escola não caminham juntas e não olham na mesma direção, como podemos falar, por exemplo, em formação continuada? Para que o profissional tenha uma formação que seja coerente a sua atuação, é necessário que os dois contextos em que está inserido (o de formação e o de atuação) estejam falando a mesma língua. É natural ouvir de professores recém-formados que “a teoria é ótima, mas a prática não é bem assim”. Acontece que as duas instituições que constituem a atuação do professor, universidade e escola, se fazem de realidades diferentes, falam ‘línguas’ diferentes (GARCIA, 2011). Enquanto uma está cheia de excelentes teorias e propostas para o ensino, que muitas vezes chegam a ser utópicas, a outra está lutando por soluções imediatistas para

problemas reais que certas teorias não conseguem solucionar, por não serem realmente aplicadas ou por falta de conhecimento sobre como aplicá-las.

Além de investir em melhorias no processo de formação docente, é preciso também valorizar a atuação profissional dos professores e propiciar melhores condições de trabalho. Não há dúvidas de que a profissão docente é vista como pouco atrativa por muitos, e as razões são diversas: desvalorização profissional, salários baixos, condições de trabalho precárias, infraestrutura escolar de péssima qualidade (OLIVEIRA, 2013). Apenas formar bons profissionais não é suficiente se eles não tiverem boas condições para atuarem. Isso corrobora a afirmação de Gatti (2011) sobre o fato de que bons professores buscam “boas escolas” para ministrarem suas aulas. As escolas mais carentes, situadas em bairros considerados problemáticos, e que precisam com urgência de educação com qualidade, não podem contar com esses profissionais *excelentes e bem formados*. Se o professor é formado para atuar nessas situações reais cotidianas, se sua formação se dá de maneira continuada, e se a relação entre universidade e escola torna-se a base do processo de formação docente, o processo de ensino-aprendizagem transforma-se socialmente.

A formação de professores de LE precisa ser refletida. É necessário rever o formato do processo de formação e buscar compreender quais são os aspectos essenciais que devem ser corroborados e outros que precisam ser adaptados de modo a colaborar para a formação do profissional docente de forma mais efetiva e significativa.

Entre o fim da década de 1970 e o início de 1980, a licenciatura para professores de LE, especificamente professores de LI, tinha o formato que é chamado por Monteiro (2011) de *modelo 3+1*, que separava as disciplinas de conteúdo das disciplinas de formação. Dos 4 anos de curso, 3 eram dedicados aos estudos das disciplinas de conteúdo, apenas 1 era destinado às disciplinas pedagógicas que exerciam o papel de formar os alunos como professores.

A partir de 1985 é que as disciplinas de formação passaram a ser introduzidas no início do curso de licenciatura. Apesar disso, havia um problema. Nem todos os professores compreendiam o processo de formação como algo amplo, que abarcava toda e qualquer disciplina estudada no curso. Isso dividiu os professores, assim como as disciplinas, em: professores de conteúdo e professores de formação. Havia uma “cultura” a ser rompida: a licenciatura deve formar professores, não apenas pesquisadores (MONTEIRO, 2011).

Os professores de LI no curso de Letras tinham, então, um objetivo específico a alcançar com suas disciplinas: ensinar a ensinar. Mas a dicotomia *teoria x prática* ainda era um impasse para que tal ensino fosse realizado, pois os professores em formação se ocupavam aprendendo teorias em sala de aula, para tentar aplicá-las na prática nas disciplinas de estágio (MONTEIRO, 2011).

Em meados de 1980 e início de 1990, os cursos de formação de professores de LE passaram por uma transição, na qual o modelo comunicativo passa a ser uma possibilidade de forma de ensino. A proposta, nesse período, é que a Prática de Ensino seja alicerçada a partir da ideia de que haja mais prática e menos teoria no decorrer do curso. Outro contratempo, no entanto, estava em questão. O que era apresentado no curso como proposta pedagógica de formação não condizia com o que era vivido na realidade das escolas de ensino fundamental. Apesar de as propostas se voltarem para as abordagens comunicativas, a realidade era: livros didáticos estruturalistas e professores despreparados para lidar com a casualidade do ensino comunicativo. Uma forma de buscar superar tais problemas seria compreender a formação como um espaço e um momento para formar profissionais que sejam reflexivos e autônomos (LEFFA, 2001; MONTEIRO, 2011).

No contexto dessas décadas, os cursos de licenciatura funcionavam como espaço para treinamento de determinadas técnicas de ensino e da melhor utilização de livros didáticos. O professor que melhor aplicasse tais conhecimentos práticos em sala de aula seria, então, o considerado bom professor. Apesar disso, é inegável que “em se tratando da educação, parece impossível a existência de uma teoria que não esteja assentada na prática, assim como de uma prática que não enseje teorizações” (PESSOA; BORELLI, 2011, p. 11).

De acordo com Sturm (2011), a realidade do ensino-aprendizagem de LI nas escolas se resume ao fato de que incontáveis professores têm entrado em sala de aula para ensinar LE, mesmo que não tenham formação específica para exercer a função. Para a autora, um dos problemas que fazem com que o ensino de LE nas escolas de educação básica seja tão precário é o fato de que os governos estaduais e o federal não se preocupam e não investem na formação de professores de línguas. Isso faz com que o contexto de ensino-aprendizagem de LE seja aquele que há muito se conhece: professores formados em disciplinas diversas dão aula de LI para complementar carga horária; funcionários de outros departamentos escolares assumem as aulas por falta de

professores da área; professores aposentados retornam à escola para assumir as aulas, etc.

Para Siqueira (2011), o cenário no qual a LI está inserida na realidade escolar é assustador, além de angustiante. O que torna tudo ainda mais preocupante é o fato de que os profissionais da educação que atuam no ensino de LI parecem estar acomodados, em vez de incomodados, com toda a situação. Aqueles que não são formados para tal e ainda assim atuam como professores de LI não têm criticidade suficiente para compreender que estão ocupando um lugar que não lhes diz respeito. Já aqueles que são formados como professores de LE e atuam em sua própria área, aparentam estar, pelo menos a maioria deles, acomodados com o diploma que possuem e consideram-no uma prova suficiente de que estão fazendo a coisa certa. O conhecimento, porém, é *perecível*. É preciso renová-lo (LEFFA, 2001).

Enquanto o contexto de trabalho do professor de línguas é visto como problemático, as universidades buscam, por meio dos professores formadores, uma maneira de instigar o comportamento crítico e reflexivo em seus alunos, futuros professores. Há, no entanto, uma diferença quase gritante entre o que acontece na sala de aula de uma universidade e o que é visto no mundo real das escolas (STURM, 2011; MONTEIRO, 2011). Para que os professores em formação possam, então, compreender quais são suas verdadeiras funções ao entrarem em sala de aula para assumirem o papel de professores de LI, é necessário que o curso passe a se preocupar com a formação do futuro profissional para o exercício crítico, reflexivo e autônomo de sua profissão (STURM, 2011).

Vieria-Abrahão (1992) aponta que, para ser considerado um professor de LE bem formado, o profissional precisa ser linguisticamente competente na língua que se propõe a ensinar, deve conhecer bem o aparato teórico relacionado às áreas de Educação, Psicologia, Linguística e Ensino, tem de ser capaz de refletir sua própria prática com consciência e crítica, deve se dedicar aos estudos de forma contínua e compreender seu papel enquanto educador, inclusive no momento de questionar a própria formação que recebe ou já recebeu.

A partir de todas essas teorias, é notável o quão essencial é o papel da formação do professor, não apenas no que diz respeito à formação oferecida pela universidade, mas no que concerne à auto-formação do profissional, de forma crítica, reflexiva e autônoma (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992; ALMEIDA FILHO, 1993; STURM, 2011; LEFFA, 2001, 2003).

Para Moita Lopes (1996), o professor de língua precisa passar por uma formação teórico-crítica para ser autônomo e crítico. Segundo o autor, o docente precisa estar apto em dois tipos de conhecimento: 1) conhecimento teórico sobre a linguagem, sua natureza, seus fundamentos, dentro e fora de sala de aula; 2) conhecimento sobre a atuação enquanto mediador na produção de conhecimento acerca da língua (gem) e do processo de ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula.

Quanto ao processo de formação, há muito tempo tem sido realizado de forma tecnicista. Percebe-se que muitos professores formadores assumem a postura de treinadores e ensinam seus alunos, futuros professores a utilizarem métodos e livros didáticos em sala de aula (LEFFA, 2001; PESSOA, 2011). Leffa (2001) define de forma clara as diferenças que existem entre ser treinado e ser formado. Treinamento é o nome que se dá ao processo em que o professor aprende a executar tarefas que produzem resultados imediatos. Formação, por sua vez, é uma preparação para lidar com as situações inesperadas do cotidiano e com o futuro, a longo prazo.

Além de não auxiliar o professor por meio de embasamento teórico, o processo de treinamento possibilita apenas a busca por resultados rápidos e práticos que estejam a serviço de soluções de problemas imediatos. Não há reflexão no processo. A formação, pelo contrário, é amparada teoricamente, é reflexiva e busca resultados que não sejam frutíferos apenas para as situações momentâneas, pois, trata-se de um procedimento contínuo. O professor, então, para ser crítico, reflexivo, autônomo, deve passar pelo processo de formação e não de treinamento (LEFFA, 2001).

Esse novo modo de enxergar o processo de formação docente demanda uma ruptura de paradigmas. É preciso que algumas amarras do ensino tradicional sejam rompidas e abram espaço para uma perspectiva de ensino diferente, contextualizada, sem estigmas, para que o processo de formação e de ensino-aprendizagem dos conteúdos a serem, posteriormente, ensinados pelo professor não sejam engessados, mas dinâmicos, flexíveis a ponto de buscar atender às necessidades de determinadas comunidades em relação à educação e à formação de professores.

1.3 Ruptura de paradigmas

O paradigma tradicional é caracterizado pelo comportamento de transmissor de conhecimento adotado pelo professor (TAVARES; ALARCÃO, 2001). Alguns professores saem da universidade e chegam às escolas acreditando que sua função é

apenas transmitir aquilo que aprenderam nos livros científicos. Seus alunos, por sua vez, serão capazes de adquirir todo o conhecimento transmitido (FREIRE, 2011). Assim, a missão de ensinar está completa. De acordo com o que é pressuposto pelo paradigma tradicional, o bom professor é aquele capaz de transmitir as informações que conhece acerca de determinadas ciências e/ou conteúdos, explicando de formas simples e acessíveis para que sejam apreendidas com sucesso pelos seus interlocutores. Da mesma forma, os bons alunos são aqueles capazes de assimilar e armazenar as informações, aprendendo tudo o que é transmitido pelo professor (TAVARES; ALARCÃO, 2001; FREIRE, 2011).

Nessa abordagem tradicional, o aluno nada mais é do que ouvinte passivo, que deve receber as informações transmitidas pelo professor e buscar armazená-las de alguma forma. O foco do paradigma tradicional no ensino não é o contexto, o social, o histórico, é o conteúdo, os conhecimentos (TAVARES; ALARCÃO, 2001). O professor, detentor do saber absoluto sobre tais conhecimentos, é a autoridade em sala de aula, o que possui o maior poder nas relações com seus alunos. Enquanto figura superior em sala de aula, o professor deve ser imitado por seus discentes, que são vistos como meros discípulos incapazes de construir qualquer conhecimento. Havia um “molde” preestabelecido ao qual eles deveriam se encaixar (TAVARES; ALARCÃO, 2001).

A autonomia do aluno enquanto aprendiz não é considerada no paradigma tradicional. Como sua função é apenas a aquisição de informações, as iniciativas que devem ser tomadas no processo de ensino-aprendizagem são de total responsabilidade do professor. Apesar disso, mesmo trabalhando sob o viés do paradigma tradicional, os profissionais da educação acreditam que esse é o meio ideal de formar cidadãos competentes que serão agentes na/da sociedade de forma autônoma (TAVARES; ALARCÃO, 2001). Enquanto o paradigma tradicional vigorava, os professores que tentavam ir além dessa perspectiva de ensino e buscavam inovar não eram vistos como bons profissionais para as salas de aula e acabavam realizando atividades que envolviam mais pesquisa e menos docência (TAVARES; ALARCÃO, 2001).

Em contrapartida, o paradigma pós-moderno é definido pelo caráter de transição que apresenta. Nesse paradigma, o sujeito aprendiz deixa de ser completamente passivo, apenas receptor de conhecimento, para adotar uma postura de construtor de conhecimento. Nesse contexto, não existe mais a transmissão de conteúdos. O que existe é a busca pela aprendizagem. O papel do professor é auxiliar os alunos a

pensarem a respeito do mundo que os cerca (TAVARES; ALARCÃO, 2001, FREIRE, 2011; LEFFA, 2001). De modo autônomo, em interação com outros e com seu contexto real, o sujeito é capaz de produzir/construir conhecimentos e sentidos. Para Tavares e Alarcão (2001), isso abre espaço para que exista uma relação um tanto mais estreita entre o que chamamos de formação e o que chamamos de investigação. O processo de formação docente não se trata de um momento de transmissão de teorias e conhecimento. Isso, pelo contrário, é o que conhecemos como treinamento (LEFFA, 2001).

No que diz respeito à formação de professores, o processo de ensino-aprendizagem deve basear-se, a partir das concepções consideradas por esse paradigma, na investigação e na condução ao ato de investigar de forma contínua (TAVARES; ALARCÃO, 2001), pois a formação é um processo que envolve a preparação para o estudo e a busca constante por conhecimento (LEFFA, 2001).

Como a sociedade está permanentemente em processo de adaptações, a educação também percebe certa necessidade de mudar. A pós-modernidade anseia por “relações mais flexíveis e humanizadas através da introdução de relações interpessoais mais consistentes” (TAVARES; ALARCÃO, 2001, p. 101). Por relações mais flexíveis e interpessoais, entende-se que a sociedade precisa que os sujeitos estejam mais próximos uns dos outros e aprendam a lidar com as questões sociais em conjunto. No ambiente educacional, as relações interpessoais devem existir entre o grupo docente e os alunos. Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de modo colaborativo, compreende-se a necessidade de adoção de um novo paradigma. Surge, assim, a premência de um paradigma emergente (TAVARES; ALARCÃO, 2001; FREIRE; LEFFA, 2013). Freire e Leffa (2013) propõem que o novo paradigma emergente seja um paradigma complexo.

Uma característica dessa nova visão de conhecimento é justamente “questionar o conhecimento”, que é atualizado o tempo todo (LEFFA, 2001). Além de questionar os conhecimentos, as informações, refutar o fato de que o conhecimento é fragmentado e os sujeitos só podem saber tudo sobre uma única área ou quase nada sobre todas elas, por meio das especializações ou dos estudos multidisciplinares (TAVARES; ALARCÃO, 2001). A sociedade atual exige que os sujeitos/indivíduos sejam formados para as situações incertas do presente e/ou do futuro (LEFFA, 2001). Exige também que o profissional adote posturas menos racionais e mais emocionais, o que corrobora a ideia de que as relações devem tornar-se mais interpessoais nos ambientes de atuação

dos sujeitos. Para que essa mudança de comportamentos seja possível, competências devem ser desenvolvidas, além de conhecimentos que devem ser reconstruídos (TAVARES; ALARCÃO, 2001; LEFFA, 2001).

A reedificação de saberes, conhecimentos e comportamentos torna exequível a intenção de refletir o meio e determinadas situações em busca de resolução para os problemas. Na educação, isso significa trabalhar colaborativamente, dar voz àqueles que não costumavam ter qualquer iniciativa no processo de ensino-aprendizagem em outras circunstâncias (FREIRE, 2011). Ademais, essa concepção de formação indica que esse é um processo inacabado, ou seja, é processo que se dá de modo contínuo (TAVARES; ALARCÃO, 2001; LEFFA, 2001).

Tendo consciência de que a formação docente trata-se de um processo que precisa acompanhar as constantes mudanças que ocorrem no âmbito social, a proposta de um paradigma emergente não implica, necessariamente, o completo abandono do paradigma tradicional, mas a adaptação de determinadas concepções para que as necessidades dos sujeitos em formação sejam supridas. Tavares e Alarcão (2001) propõem que o paradigma emergente, complexo, seja apto a funcionar como uma junção entre o paradigma tradicional e o pós-moderno.

O novo paradigma traz uma proposta de nova abordagem no ensino-aprendizagem, baseada no encorajamento ao desenvolvimento da criatividade, da novidade, da autonomia, porque prima pelo caráter humanista e político social. Reflexão e autonomia, aliás, são pontos essenciais na dinâmica indicada pelo paradigma emergente, pois, considerando o fato de que a sociedade já não é mais a mesma no que diz respeito ao seu modo de organização, e os sujeitos agentes nela também adotam atitudes e comportamentos novos, a educação precisa se estruturar de modo a se encaixar nos perfis de sujeito e sociedade que são constantemente remodelados (TAVARES; ALARCÃO, 2001).

Promovendo as modificações e adaptações necessárias no processo de ensino-aprendizagem e de formação, o objetivo maior da formação passa a ser a qualidade e a excelência na produção do conhecimento, em detrimento da quantidade de conteúdos transmitidos e adquiridos. Para que seja realizável o caminho em busca da qualidade e da excelência, alguns pontos devem ser levados em consideração: a autonomia, enquanto capacidade do sujeito de reconhecer a importância da tomada de iniciativas no processo de sua própria aprendizagem; a reflexão e o questionamento acerca dos conhecimentos que lhes são preestabelecidos como essenciais para sua formação na

qualidade de cidadão agente na sociedade; a colaboração, na condição de trabalho em equipe, que provocará a consciência sobre a importância das ações coletivas, da interação e das relações interpessoais no processo educativo (TAVARES; ALARCÃO, 2001).

Se o professor precisa adotar novas posturas para se aproximar dos alunos, fato é que também os alunos necessitam se portar de modo diferente para que exista colaboração no ensino-aprendizagem. É importante que o aluno compreenda e assuma certa responsabilidade quanto à sua própria aprendizagem, não mais sendo sujeito passivo no processo. Sabendo que, normalmente, os alunos recém egressos do Ensino Médio não são, de modo geral, autônomos, é natural que dificuldades de aprendizagem se apresentem no decorrer do processo na universidade. Daí a necessidade de se refletir e discutir a formação desses professores de línguas. Afinal, ainda que o aprendiz não compreenda a utilidade de ser um sujeito autônomo, responsável por sua aprendizagem, é possível incentivá-lo e despertar nele a curiosidade pelo conhecimento (TAVARES; ALARCÃO, 2001; FREIRE, 2011).

De acordo com Tavares e Alarcão (2001), estudos feitos nos Estados Unidos e no Canadá, nos anos 1995 e 1996, respectivamente, apontam que os professores do ensino superior que são considerados bons professores formadores são aqueles que percebem a necessidade de mostrar aos seus alunos a importância dos conteúdos estudados nas disciplinas, fazendo-os compreenderem a necessidade de se envolverem de maneira mais ativa no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os autônomos. Para esses professores, a verdadeira meta a ser atingida é a preparação dos alunos para que sejam melhores durante a vida e, por consequência, tenham uma vida melhor. Supõe-se que a partir do momento em que eles passem a refletir mais sobre suas vidas, sobre as questões sociais que os cercam, sobre a relevância da busca por entendimento e da produção do conhecimento, eles possam, com isso, aprenderem a construir caminhos melhores para seguirem. O professor de ensino superior capaz de estabelecer essa linha de raciocínio é um formador (TAVARES; ALARCÃO, 2001).

Ser um professor de línguas no ensino superior dá outra característica ao formador. Além de formar para a aprendizagem de uma determinada língua, ele deve formar seus alunos também para o ensino dela. Por esse aspecto, o professor formador terá de estar atento as duas identidades que o aluno de licenciatura em línguas assume: a de aprendiz e a de futuro professor. Isso exige ainda mais que o processo de formação se dê de forma crítica, reflexiva e abra caminhos para a autonomia.

1.3.1 Paradigmas críticos, reflexivos, autônomos

Há diferenças entre transmitir conhecimento e produzir conhecimento. A ideia de transmissão está aprisionada no conceito de que tudo o que é transmitido por alguém é, conseqüentemente, recebido por outro. Considerando o conhecimento como algo construído socialmente por meio de práticas e discursos que se fazem a partir de interações sociais, é incerto que todo conhecimento possa ser transmitido e recebido de maneira eficaz. Por outro lado, a ideia de que conhecimento não é transferível é um tanto mais aceitável. O conhecimento não pode ser transferido, não pode ser ensinado, mas é possível criar possibilidade de produção e construção dele (FREIRE, 2011).

Para que os professores consigam assumir o papel de profissionais reflexivos, críticos e autônomos para produzirem, junto com seus alunos, conhecimento, é preciso que aconteça uma ruptura de paradigmas. Freire e Leffa (2013) sugerem uma reforma do pensamento voltada para a formação docente por meio da “elaboração” de um paradigma complexo. Para conseguir conviver e lidar com questões que são incertas e imprevisíveis, os autores propõem que a formação de professores seja revigorada e passe a ter um caráter auto-heteroecoformador.

Explicando, antes de tudo, o que seria essa teoria de formação, de acordo com Pineau (1988 apud FREIRE; LEFFA, 2013), ela é constituída de três polos, que podem ser compreendidos separadamente, mas que, no paradigma complexo, formarão uma teoria única. Os três polos são: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. A autoformação constitui-se como um pólo em que o sujeito é individual e social ao mesmo tempo, é sujeito e objeto no processo, sendo responsável por sua própria formação. A heteroformação corresponde à ação que indivíduos realizam sobre os outros no processo de formação. A ecoformação, por sua vez, diz respeito à ação que o meio realiza sobre os indivíduos (FREIRE; LEFFA, 2013).

A autoformação, enquanto concepção que privilegia a ação do sujeito sobre si mesmo, rompe com o paradigma tradicional e possibilita que o profissional desenvolva, de forma autônoma, habilidades necessárias para sua formação, não apenas como sujeito/indivíduo, mas como profissional. A heteroformação pode ser entendida como uma característica colaborativa do processo de formação, considerando que, nessa concepção, os indivíduos dividem aquilo que eles possuem de conhecimento para colaborar com a formação de outros indivíduos. A ecoformação advém do contexto. O

ambiente no qual o profissional está inserido tem, de fato, valor essencial no processo de formação. Para que o sujeito seja formado profissionalmente, muitos fatores contextuais devem ser considerados, como história, economia, política, cultura, etc. (FREIRE; LEFFA, 2013).

A auto-heteroecoformação do professor é sistêmico-complexa. Além de representar uma ação que os indivíduos realizam sobre o meio em que estão inseridos, sobre os outros e sobre si mesmos, esse conceito formador compreende que tais ações são crítico-reflexivas e passa a ser uma linha de pensamento ideal para construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos (FREIRE, 2009; FREIRE; LEFFA, 2013). O professor formado sob o viés auto-heteroecoformador é problematizador. Do contrário, o paradigma tradicional ampara-se na ideia de que o conhecimento acerca da prática é transmissível e o ensino é, então, tecnicista.

Nas décadas entre 1970 e 1990, os conteúdos abordados nas disciplinas do curso de Letras eram fragmentados. O modelo auto-heteroecoformador permite a articulação entre conteúdos e disciplinas, de modo que todo o curso passe a estar preocupado com a formação teórica, crítica, reflexiva e autônoma do professor.

Hawkings e Norton (2009, apud PESSOA, 2011, p. 34) comentam que três categorias são necessárias no processo de formação crítica de professores de línguas: “consciência crítica, autorreflexão crítica e relações pedagógicas críticas”. Consciência crítica é a sensibilidade e a capacidade que os professores devem ter de reconhecer as condições sociais do contexto do qual fazem parte e as relações de poder que se instauram no ambiente, buscando formas adequadas para promoverem as mudanças necessárias em tais contextos (PESSOA, 2011).

No contexto de formação docente, esta categoria chama a atenção para dois aspectos: reconhecimento das condições sociais do contexto e relações de poder em sala de aula. Quanto ao primeiro aspecto, o processo de formação deve considerar o contexto social no qual o professor em formação está inserido e o contexto no qual ele possivelmente atuará como profissional. É fato que a sociedade passa por constantes mudanças no decorrer do tempo. É necessário, então, estar atento ao que estas mudanças podem acarretar nos contextos de ensino-aprendizagem. Isso é parte primordial do ensino-aprendizagem crítico e reflexivo. Não é possível elaborar formas de ensino que funcionem em qualquer contexto, com quaisquer sujeitos. O processo deve ser remodelado o tempo todo.

No que diz respeito às relações de poder, Hawkins e Norton (2009, apud PESSOA, 2011) constatam a indispensabilidade de se repensar as relações no contexto de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades que ali se apresentam, e da consciência crítica de que até mesmo no ambiente escolar ou universitário existe posicionamento hierárquico no desenvolvimento dos papéis entre professores e alunos. Normalmente, professores adotam uma postura de detentores e transmissores do conhecimento. Enquanto os alunos acabam sendo sujeitos passivos que apenas recebem todo o conhecimento transmitido. No entanto, é necessário que esses posicionamentos sejam revistos e refletidos para que o processo de ensino-aprendizagem não seja pautado a partir de uma relação de poderes hierárquica.

A autorreflexão crítica, segunda categoria descrita por Hawkins e Norton (2009, apud PESSOA, 2011), trata-se da predisposição do profissional docente para refletir acerca das identidades que assume perante a sociedade, auxiliando os alunos a fazerem o mesmo para que seja possível formá-los sob uma perspectiva crítica e resistente às opressões. Desenvolver a capacidade de autoconhecimento é fundamental para a autorreflexão crítica. É primordial, para tanto, compreender como as identidades são constituídas.

Assim como a sociedade, que está em constante mudança, as identidades também são instáveis, pois existem os “atravessamentos identitários” (MOITA LOPES, 2008, p. 137) que constituem uma mesma pessoa. As identidades são constituídas e definidas a partir dos papéis sociais que cada sujeito/indivíduo desempenha nos ambientes/contextos em que está inserido. O professor em formação precisa, deste modo, conhecer suas identidades e os papéis que desempenha a partir delas, para ser capaz de desenvolver uma reflexão crítica sobre si mesmo. Só é possível conhecer o outro quando se consegue conhecer, antes disso, a si mesmo (MOITA LOPES, 2008).

Quanto às relações pedagógicas críticas, Hawkins e Norton (2009, apud PESSOA, 2011) buscam esclarecer que é preciso que os profissionais que formam professores reflitam a respeito das possibilidades de reestruturar as relações de poder no processo de formação, inclusive no que concerne ao currículo a ser trabalhado. Como já mencionado acerca das relações de poder em sala de aula, os formadores devem preparar seus alunos-professores para aprenderem a lidar com os contextos diversos com os quais possivelmente irão se deparar e com as diferentes situações de ensino-aprendizagem que ocorrem nas salas de aula.

Se necessário, Hawkins e Norton (2009, apud PESSOA, 2011) consideram a possibilidade de, inclusive, revisitar o currículo do curso de formação e, de maneira colaborativa, sem estabelecimento de organização hierárquica entre professores e alunos, determinar prioridades que estejam de acordo com as necessidades do grupo em formação. O currículo pedagógico do curso de licenciatura é um documento com determinações fechadas do que se deve trabalhar em cada disciplina no decorrer do curso. Apesar disso, para as autoras, os formadores devem, em conjunto com os alunos, priorizar aquilo que venha a ser crucial para a formação dos futuros professores, considerando o contexto no qual se inserem para se formarem enquanto professores e o possível contexto onde atuarão como profissionais.

As três categorias observadas por Hawkins e Norton (2009, apud PESSOA, 2011) podem ser abordadas no curso de licenciatura que forma professores de línguas simultaneamente. Como observado, os objetivos pretendidos em cada uma delas fazem com que as categorias estejam intercaladas umas às outras. Para ter consciência crítica acerca das identidades e dos papéis identitários que desempenham, os professores devem também, simultaneamente, adotar a autorreflexão crítica, que envolve o encorajamento ao autoconhecimento e que propicia também o desenvolvimento de relações pedagógicas críticas, em que professores formadores reorganizam as relações de poder entre eles e seus alunos, formando, deste modo, professores auto-críticos, autorreflexivos, autônomos.

1.4 Autonomia na aprendizagem

De acordo com Adorno (1947), o oposto de dominação é *emancipação*. Pensar uma escola voltada para os marginalizados nos possibilita olhar para a proposta de uma *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2011). Freire (2011) afirma que é necessário, para uma pedagogia da autonomia, estar sujeito a correr riscos, aceitar o novo, nem sempre recusando o velho, e rejeitar toda e qualquer forma de discriminação, seja ela direcionada à raça, classe ou gênero.

Nas teorias educacionais descritas por Saviani (2008), percebemos que a divisão de classes é um fator substancial para a definição do papel da escola. Essa deve estar voltada para o desenvolvimento dos interesses de uma classe que é dominadora (BOURDIER, 1998), e por isso, discriminadora. Freire (2011), por outro lado, apresenta

o que poderia ser uma resposta considerável para o questionamento feito por Saviani (2008, p. 33): “é possível articular a escola com os interesses dominados?”.

Para Freire (2011), não é apenas possível, mas *indispensável* que a escola esteja voltada para os interesses dos dominados, dos discriminados, dos marginalizados. Só assim ela não estará ofendendo a essencialidade do ser humano e negando a (suposta) democracia, rumo à *barbárie* (ADORNO, 1947). A escola tem como um de seus papéis o *ensinar*. Para o bom exercício do ensinar, é preciso que a instituição esteja ciente de que tal atividade exige a certeza de que é possível mudar, pois é preciso compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, por tratar-se de uma experiência humana (FREIRE, 2011).

Contrapondo-se à ideia que é expressa pela descrição das teorias educacionais (SAVIANI, 2008), Freire (2011, p. 96) afirma que, em relação à educação, “é um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades”. A educação, sob essa perspectiva, não pode ser estigmatizada apenas como um instrumento de reprodução ideológica da classe dominante.

A educação é, sim, ideológica (FREIRE, 2011). É preciso reconhecer essa característica essencial da educação, inclusive. Mas a ideologia, no entanto, por meio da linguagem, pode distorcer a realidade, tornando os sujeitos/indivíduos incapazes de perceberem o que há por trás dela, fazendo com que determinados discursos sejam facilmente digeridos e a sociedade esteja, por fim, alienada.

Bourdieu (1998) discute o sistema escolar como um dos fatores mais eficazes de conservação social. Diferentemente do que se pensa, a escola assume uma postura de preservar a meritocracia. As oportunidades de acesso ao ensino superior, por exemplo, são limitadas àqueles que, por estarem em posições elevadas na divisão de classe, têm melhores oportunidades de se sobressair nos resultados da seleção para a universidade. Não é suficiente, porém, discutir tais fatos de desigualdade, sem descrever, efetivamente, os mecanismos que determinam a eliminação contínua de crianças desfavorecidas social, cultural e economicamente, em detrimento da meritocracia (BOURDIEU, 1998).

Para o autor, o capital cultural é herdado do círculo familiar no qual o sujeito está inserido. Quanto mais elevada é a origem social a que pertence, mais privilegiado será seu domínio da cultura. Aqueles que não são privilegiados encontram obstáculos culturais, dos quais se destaca qualquer um que esteja relacionado ao manejo da língua

falada, especialmente a que é utilizada no meio familiar, que é justamente de onde vem o capital cultural.

A herança cultural não é resultado de uma aprendizagem, principalmente na opinião daqueles que são partícipes da classe culta, pois eles a consideram como algo que se refere aos dons. A pequena burguesia, por sua vez, confunde ascensão social com prestígio cultural. Sendo assim, compensam a privação cultural na aspiração ao êxito que, para eles, trará, também, ascensão social (BOURDIEU, 1998).

Bourdieu (1998) considera que ignorar tais desigualdades é dar espaço para a meritocracia. Ainda que esta seja uma afirmação que cause questionamento quanto à perpetuação das desigualdades sociais, a escola continua a confundir “igualdade” e “justiça”, contribuindo para a conservação dos privilégios.

A tradição pedagógica, indiretamente, dirige-se àqueles que detêm uma herança cultural privilegiada, de acordo com as exigências culturais da escola. Uma cultura erudita, elitizada, é transmitida no ambiente escolar e mesmo os indivíduos que não são naturalmente partícipes de tais culturas devem apreendê-las, conscientes, no entanto, de que essa cultura não será tão deles quanto é dos outros que a detêm como herança cultural. Dessa forma, a escola legitima as desigualdades e deixa clara a imposição de uma determinada cultura em detrimento de outra, eliminando, inclusive, certos indivíduos de tais meios culturais, marginalizando-os. A escola poderia reduzir as desigualdades, mas, em vez disso, monopoliza a utilização da instituição escolar pelas classes mais favorecidas, manipulando bens culturais (BOURDIEU, 1998).

Para que a marginalização seja, então, superada, Freire (2011) propõe que seja pensada uma pedagogia voltada para a autonomia do sujeito/indivíduo. Se a escola formar cidadãos para exercerem seus papéis sociais de forma autônoma, ela estará colaborando para a construção de uma sociedade um pouco menos alienada. Nessa sociedade, os sujeitos/indivíduos não serão constituídos como *meros objetos* do sistema de produção capitalista (ADORNO, 1947; 1956).

A ideia de abordar a formação docente por uma perspectiva crítica e reflexiva que visa à autonomia dos sujeitos em formação é justamente fazer com que os resultados dessa formação sejam constatados na escola de ensino regular e, por consequência, acarrete em mudanças na sociedade, de modo geral, ainda que de maneira lenta. Amenizar a marginalização, como proposto por Freire (2011), é tornar a educação menos meritocrática, possibilitando aos indivíduos uma aprendizagem significativa de conteúdos e reflexão sobre as culturas, os meios sociais e históricos em que o homem

está inserido. O processo de ensino-aprendizagem de línguas pode propiciar discussões e reflexões referentes às diversas civilizações e culturas. Sendo assim, o papel exercido pelo docente nessa prática pedagógica deve ser conduzido de maneira contextualizada, crítica, reflexiva, voltando-se para o desenvolvimento da autonomia. O lugar de começar esse processo é a formação de professores.

1.4.1 Caracterizações localizadas da postura autônoma

Para Cruz e Lima (2009), o fato de o estudante de Letras não dominar ou ter muitas dificuldades em relação à aprendizagem de LI durante o curso é preocupante. É necessário, segundo as autoras, buscar formas de propiciar uma aprendizagem rápida e eficiente da língua para estes futuros professores de LI. Um ponto importante a ser levado em consideração no que diz respeito a essa aprendizagem é a autonomia.

Discussões acerca do que seria autonomia no contexto educacional começaram a surgir com Henri Holec, na década de 1980 (apud CRUZ; LIMA, 2009). Na concepção deste autor, a autonomia é a individualidade e independência do aprendiz ao selecionar seus objetivos e estratégias e se responsabilizar por sua própria aprendizagem. Trazendo o conceito de autonomia discutido inicialmente por Holec para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, Little (1991, apud CRUZ; LIMA, 2009) propõe um conceito mais pedagógico para o termo, enfatizando, inclusive, que *autonomia* não se trata de *autodidatismo*, o qual se refere a um processo de aprendizagem em que não é necessária a presença de um professor. Para o autor (apud CRUZ; LIMA, 2009, p. 60-61), “o aprendiz não é responsável pela totalidade do processo [de aprendizagem], [...] o fato de um indivíduo optar por estudar sem o auxílio de um professor não significa, necessariamente, que ele atinja um alto nível de autonomia”. O professor é, na verdade, essencial para a construção da autonomia do aluno, por ser quem propicia e incentiva seu desenvolvimento.

Diante de diversas outras concepções do que venha a ser autonomia, Cruz e Lima (2009) chegam à conclusão de que uma definição precisa para o termo não é algo simples de se obter. Atêm-se, então, à definição de Paiva (2006, p.5), considerando a autonomia como “um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas”, manifestando-se na independência e no controle do próprio processo de aprendizagem em diferentes graus.

No que concerne à autonomia desse aluno como futuro profissional, adotando a perspectiva de Contreras (2002), Santos (2006, p. 48) defende que

a autonomia do docente é construída no seu contexto de trabalho, na sua relação com o outro que pode ser a sociedade, a administração, os discentes ou os colegas, é construída o diálogo social, ao mesmo tempo em que o docente realiza suas convicções e habilidades pedagógicas.

Sendo assim, exclui-se a ideia de que a autonomia venha a ser um conceito de “trabalhar sozinho”. O que se coloca em questão acerca da autonomia é que

para alcançar um certo nível de autonomia na profissão, o professor assume os conflitos, incertezas e ambiguidades da prática para compreender a relação com os outros, ampliando a visão de ensino. A autonomia está ligada ao reconhecimento da insuficiência, mas de modo benéfico, ligada à capacidade de autoanálise, que se realiza mediante contrastes, conflitos, discussão, na comparação de diferentes pontos de vista e ao compartilhar dúvidas e preocupações, problematizando a própria prática (SANTOS, 2006, p. 48).

É crítica a situação do ensino de LI nas escolas de educação básica atualmente. A falta de domínio de muitos professores de LE em relação à língua que ensinam é um ponto bastante discutido entre teóricos da Linguística Aplicada (LA). Para Leffa (2011, p. 21), “antigamente criticava-se um professor porque ele tinha conhecimento, mas não tinha didática. Hoje, [...] nem se fala em didática: critica-se porque não tem conhecimento mesmo”. O autor acredita que “o grande paradoxo da educação pública brasileira no ensino fundamental e médio é que o professor ensina ao aluno algo que ele mesmo não conhece” (LEFFA, 2011, p. 21).

Considerando estes aspectos, a busca por autonomia por parte dos alunos é parte essencial do processo de formação do professor de LE. Especialmente se considerarmos a Universidade como o local em que o formando tomará conhecimento não apenas das teorias que embasarão sua prática, mas da própria língua que terá de “ensinar” no contexto escolar. Afinal, não se ensina o que não se sabe. A aprendizagem é rudimentar no processo de formação do profissional docente. Torna-se ainda mais intrigante a discussão se pensarmos que, no contexto em questão, é comum que a maioria dos alunos venha para o curso sem um conhecimento básico da LE. É indispensável, então, avaliar essa postura autônoma desejada para o aluno de Letras não apenas enquanto professor em formação, mas como um aprendiz de LI.

De forma sintetizada, Benson (2001, apud COSTA, 2012) divide o conceito de autonomia em três concepções: uma baseada no Positivismo, outra no Construtivismo, e uma terceira marcada como teoria crítica. A abordagem positivista entende o ensino como tradicionalista. Nessa perspectiva de ensino, a autonomia é concebida como “uma técnica de estudos em que o aluno está fora de uma sala de aula, local de aprendizagem formal, por excelência” e, assim, controla “estratégias de aprendizagem, treinamento, material de estudo e tempo disponível” em relação ao que precisa aprender (COSTA, p. 17, 2012). A abordagem construtivista, no entanto, considera que as experiências e os significados colaboram para a construção de conhecimento, sendo assim, o conhecimento é construído e não ensinado. Logo, a autonomia está ligada à capacidade psicológica, ao comportamento, à personalidade do aluno e às atividades. Por último, a teoria crítica, que trata a autonomia como uma questão política no processo de ensino-aprendizagem. Autonomia é, então, a capacidade do aluno de ter uma consciência crítica acerca do contexto que vivencia (BENSON, 1997, apud COSTA, 2012) e de tudo aquilo que ele precisa fazer para alcançar os objetivos em sua própria aprendizagem. Portanto, trata-se de uma autonomia localizada numa perspectiva mais socializada.

Percebe-se, a partir dessas reflexões acerca da autonomia, que ela está diretamente ligada ao aprender. Portanto, ao discutir aqui a importância da postura autônoma por parte do aluno de Letras, enquanto professor em formação, coloco em evidência a relevância da aprendizagem e da formação do professor não apenas para o ensino, mas para um processo dialógico que envolve o aprender para saber e o aprender para ensinar.

Partindo de todas essas conceituações de autonomia, temos duas identidades que são assumidas pelo aluno de Letras de licenciatura dupla: professor em formação inicial; aprendiz de LE. A concepção de autonomia que se espera desses alunos, então, é uma que consiga abarcar essas duas dimensões. Autonomia enquanto futuro professor, e autonomia enquanto aprendiz de uma língua.

Sendo assim, penso que conectar as visões de alguns autores diferentes para um mesmo termo seria o ideal para chegarmos a uma perspectiva de autonomia desejada para esses alunos. Pensando nisso, tento caracterizar autonomia da seguinte forma: visão crítica e reflexiva do processo de ensino-aprendizagem, da ação de ensinar e do mundo em geral e comportamento de tomada de iniciativas em relação à própria aprendizagem.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

2.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa em questão tem caráter qualitativo/interpretativista. De acordo com Moita Lopes (1994), a pesquisa de natureza interpretativista é a mais adequada na área da Linguística Aplicada (doravante LA) por enriquecer o trabalho devido ao fato de que ela permite a revelação de conhecimentos de naturezas diversas por conta de seu enfoque inovador. Além disso, segundo o autor, este tipo de pesquisa focaliza os aspectos processuais do contexto social, e não o produto já finalizado, padronizado. Para Flick (2009, p. 23),

os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha de métodos e teorias convenientes no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

A pesquisa qualitativa é essencial quando se trata de um estudo referente às relações sociais (FLICK, 2009). A análise em questão diz respeito às relações sociais, pois o processo de ensino-aprendizagem, seja ele no contexto de escolas regulares ou do ensino superior, trata-se de uma prática social.

Como o estudo pretende revelar como se dá o processo de ensino-aprendizagem de LI em contexto acadêmico, observando se há postura autônoma por parte dos alunos e quais são os entraves encontrados pelos discentes em relação a tal postura, alguns elementos da pesquisa etnográfica são considerados, pelo fato de que, de acordo com Moita Lopes (1994), esta pesquisa considera essencial que haja não apenas a visão subjetiva do pesquisador externo, que observa o contexto social estudado, mas também a visão dos próprios sujeitos de pesquisa acerca do contexto em que estão inseridos e são pesquisados. Por isso, além das observações no ambiente acadêmico, serão consideradas, também, como dados de pesquisa, as falas dos próprios alunos a respeito do processo de formação e de ensino-aprendizagem pelo qual passaram, do primeiro ao quarto ano.

Quanto às etapas da pesquisa, o estudo realizado se desdobrou em três etapas principais. Inicialmente, para que a análise seja feita de forma sistemática e organizada,

foram estabelecidos alguns critérios para a geração de dados. O primeiro passo foi iniciar a observação de aulas da disciplina de *Língua Inglesa IV*, com o intuito de perceber se os alunos exercem alguma atitude autônoma durante as aulas e a resolução das atividades propostas. Para tomar nota das observações, foi mantido um diário de campo, com anotações descritivas e reflexivas acerca do que foi observado.

Já iniciado o período de observação, foi elaborado um roteiro para entrevista semiestruturada a ser feita com os alunos do curso. As perguntas feitas na entrevista estavam embasadas nas lacunas de aprofundamento da observação e tiveram o objetivo de identificar as expectativas deles em relação à aprendizagem de LI no curso de Letras, além de suas impressões acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas da universidade e do processo de formação docente. O intuito do questionário foi buscar, no histórico de aprendizagem e formação dos acadêmicos, possíveis razões para as atitudes autônomas ou para a falta delas.

Feitas as observações de aulas e entrevistas, após uma primeira análise dos dados produzidos, foi realizada uma sessão reflexiva com o objetivo de discutir abertamente os principais tópicos percebidos nas observações e comentados nas entrevistas.

Para a análise dos dados coletados, considerei essencial observar a coerência entre o que os alunos afirmaram fazer e o que realmente faziam durante as aulas e a realização das atividades.

2.2 O contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada no Câmpus da UEG localizado em Inhumas. O Câmpus em questão oferece à comunidade dois cursos de licenciatura: Letras – Português/Inglês e Pedagogia. A concepção do curso de Letras, de acordo com o PPCL de 2015, é fazer da graduação um processo de formação.

O curso é organizado da seguinte forma:

Nome do Curso	Letras
Modalidade	Licenciatura
Habilitação	Português e Inglês
Regime de Funcionamento	Semestral
Período de Funcionamento	Noturno
Tempo de Integralização	8 semestres – 12 semestres
Temporalidade	Anual
Vagas	40
Forma de Ingresso	Processo seletivo, Sistema de Avaliação Seriada (SAS), transferência, portador de diploma de curso superior, e outras formas advindas de políticas públicas que sejam adotadas pela Universidade.
Início de vigência da Matriz Curricular	2015/1

Fonte: PPCL 2015

Os alunos do curso de Letras do câmpus Inhumas assistem, durante todo o curso, a um total de 605 horas/aula de LI, divididas da seguinte maneira:

Disciplina	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual	
		Teórica	Prática
Língua Inglesa I	4	100	10
Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I	2	25	30
Língua Inglesa II	4	100	10
Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II	2	25	30
Língua Inglesa III	4	100	10
Língua Inglesa IV	4	95	15
Laboratório de Comunicação Escrita em Língua Inglesa	2	20	35

QUADRO 1: Total de horas/aula de LI assistidas durante todo o curso

As aulas de Língua Inglesa IV na turma da universidade pesquisada acontecem aos sábados, no turno matutino. Os alunos participam, então, até o momento das observações e das entrevistas, de 4 aulas seguidas da disciplina. O grupo que frequenta as aulas de LI IV é formado, basicamente, por mulheres. Apenas um aluno é do sexo masculino. 11 alunas e 1 aluno da turma foram entrevistados para que se pudesse

identificar, por meio da entrevista semiestruturada, como foi o primeiro contato de cada um com a língua em questão, como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem no ensino regular e no ensino superior, até o quarto ano, e qual o interesse que eles têm pela língua e o que influenciou na escolha pelo curso de Letras.

2.3 Os participantes da pesquisa

Apesar de se considerar necessário, em uma pesquisa como essa, traçar um perfil de cada participante para que as análises de comportamentos e atitudes sejam mais coerentes, a acessibilidade à fala dos alunos tornou-se um obstáculo no decorrer da geração de dados. Desde a primeira entrevista, percebi que, com exceção de uma aluna, todos estavam receosos em falar a respeito do curso e demonstraram pouco interesse em participar da pesquisa de forma mais ativa. Todos eles foram muito objetivos, buscando, o tempo todo, dar respostas curtas e apressadas para as perguntas. Alguns, inclusive, mencionaram que não fariam a entrevista se fosse algo muito demorado, pois “não tinham tempo”.

Considerando isso, procurei “incomodá-los” o mínimo possível, tentando ser, também, objetiva com minhas perguntas, questionando apenas o que pudesse ser relacionado ao próprio processo de formação pelo qual os alunos estavam passando até o momento. Ao perceber o desconforto deles em expor sua vida acadêmica, imaginei que poderia ser ainda mais problemático indagar sobre questões pessoais, referentes a empregos, vida conjugal, filhos, ou qualquer outro ponto da vida particular que, direta ou indiretamente, afetaria o desempenho de cada um no processo de formação. Sendo assim, essa pesquisa não conta com a análise do perfil de cada aluno participante. Apenas um perfil geral pode ser traçado: são alunos que estudam no período noturno, possivelmente, porque trabalham no decorrer do dia; a maioria das participantes mulheres é casada, não foi possível saber quais delas têm filhos ou não.

Feita essa apresentação sobre o contexto em que se dá a pesquisa e quem são seus participantes, tem-se, em seguida, uma descrição dos instrumentos utilizados no estudo.

2.4 Os instrumentos de pesquisa

2.4.1 Observação de aulas

Considerando o fato de que a pesquisa se dá num contexto educacional, o período de observação é essencial na pesquisa qualitativa, pois, quando se trata de uma investigação que envolve processos educativos, é ideal a utilização de instrumentos que proporcionem maior proximidade entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Não há melhor forma de identificar fatos, acontecimentos, episódios do que estando presente quando eles ocorrem. A observação, além disso, viabiliza o reconhecimento de outras particularidades relacionadas ao problema pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para o período de observações, é ideal que o pesquisador esteja preparado em diversos aspectos, desde questões de preparo material, relacionado ao que levar para registrar os episódios de seu contexto de estudo, bem com intelectual, psicológico, e até mesmo físico. Outro ponto fundamental em relação ao trabalho do observador nesse período da pesquisa é a compreensão de como tomar nota e fazer registros, sejam eles descritivos ou reflexivos. É preciso que ele tenha certa consciência do que é crucial e do que é dispensável no momento de tomar nota dos fatos (PATTON apud LUDKE; ANDRÉ, 1986).

É essencial que, nas anotações do pesquisador referentes às suas observações, o conteúdo seja tanto descritivo como reflexivo. Apesar de não ser um modelo de anotações que deva ser tomado como norma, algumas sugestões do que adicionar como tópicos das anotações são (LUDKE; ANDRÉ, p. 30-31, 1986):

PARTE DESCRITIVA	PARTE REFLEXIVA
1. Descrição dos sujeitos	1- Reflexões analíticas
2. Reconstrução de diálogos	2- Reflexões metodológicas
3. Descrição de locais	3- Dilemas éticos e conflitos
4. Descrição de eventos especiais	4- Mudanças na perspectiva do observador
5. Descrição das atividades	5- Esclarecimentos necessários
6. Os comportamentos do observador	

QUADRO 2: Conteúdo das anotações feitas pelo pesquisador

As aulas de *Língua Inglesa IV* na turma do 4º ano acontecem aos sábados, das 07:30 às 11:00 da manhã. As observações de aulas iniciaram no dia 09 de abril de 2016 e tiveram fim em 18 de junho de 2016. Nesse período, 32 aulas foram observadas e descritas no diário de campo para análise posterior.

Em suma, os conteúdos abordados em cada aula podem ser vistos no quadro a seguir. Detalhes sobre as aulas encontram-se no capítulo de análise de dados.

AULA	DATA DA AULA	CONTEÚDO DA AULA
Aula 1	09/04/2016	Love; Simple Past; Regular Verbs; Irregular Verbs; Test feedback
Aula 2	16/04/2016	Warm up; Pair-work activity (Page 21); Homework correction (W.B.); Reading and Listening (SB p. 22); Past Progressive (p. 23)
Aula 3	30/04/2016	Grammarbidding
Aula 4	07/05/2016	Homework correction; Warm up (planning); Past progressive
Aula 5	14/05/2016	Warmer Sessions; Written Evaluation; Interview with Rita
Aula 6	21/05/2016	Warm up presentations; Test correction; Handout: Unit 4
Aula 7	04/06/2016	Frequency adverbs; Warm up prep.; Verb + two objects; Verb + to; Verb + ing
Aula 8	18/06/2016	Frequency adverbs; Verb + 2 objects; Verb + to; Verb + ing

QUADRO 3: Datas e conteúdos das aulas observadas

2.4.2 As entrevistas

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas qualitativas. No dia 14 de maio de 2016, após já se ter observadas algumas aulas, foi realizada a entrevista com os alunos. Inicialmente, a entrevista foi semiestruturada com base em 5 perguntas referentes às experiências vividas por eles no processo de ensino-aprendizagem de LI desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, além de buscar compreender as razões pelas quais esses alunos optaram por cursar Letras.

Não houve critério de escolha dos alunos para a entrevista, visto que as aulas observadas não tinham quantidade fixa de alunos “frequentadores”. O dia escolhido para a entrevista foi um dia de atividade avaliativa, supondo que, por ser dia de prova,

poucos alunos faltariam à aula. Ainda assim, apenas 12 alunos foram entrevistados. Outra dificuldade encontrada foi a disponibilidade de tempo dos alunos para cederem à entrevista. Deste modo, não foi possível traçar um perfil individual de cada aluno para enriquecer as argumentações da análise feita posteriormente.

As 5 perguntas elaboradas para a conversa com os acadêmicos foram:

- 1) Quando e como você teve seu primeiro contato com a LI?
- 2) Como você enxerga o processo de ensino-aprendizagem de LI pelo qual você passou no Ensino Fundamental? E no Ensino Médio?
- 3) Estudar LI na escola fez com que você se interessasse mais pela língua?
- 4) O que influenciou sua escolha pelo curso?
- 5) Desde o 1º ano do curso até agora, como você descreveria o processo de ensino-aprendizagem de LI pelo qual passou?

No decorrer da conversa, de acordo com as respostas dadas pelos alunos, algumas outras perguntas foram informalmente inseridas na entrevista, apesar de não ter sido algo padrão durante todas as conversas. O que é característico da entrevista semiestruturada. As perguntas inseridas serão apresentadas durante a análise das respostas dos acadêmicos.

2.4.3 Sessão reflexiva

A ideia de fazer com os alunos do quarto ano de Letras uma sessão reflexiva surgiu após o início das análises acerca dos instrumentos realizados anteriormente: as observações de aulas e as entrevistas. Os dados gerados até então eram intrigantes e percebi a necessidade de conversar com os alunos sobre os principais tópicos que estavam sendo analisados acerca das observações e das entrevistas. No início do segundo semestre, combinei com a coordenadora do curso, que a partir de então é a professora regente da turma, e marcamos uma data para que eu pudesse visitá-los novamente e apresentar-lhes o que havia analisado.

Apresentei, em formato de *slides*, os seguintes tópicos desejosa de se problematizarem as discussões:

- Professores de LI na educação básica:

(Alguns) não são licenciados para dar aula de LI

São professores de outras disciplinas

Utilizam métodos estruturalistas

Alguns não sabem o que ensinam

Qual é o impacto de se ter professores despreparados no ensino fundamental e médio?

- O valor dado à disciplina de LI nas escolas, considerando os aspectos anteriores
- O perfil das disciplinas de LI no curso de Letras e o perfil do próprio curso
- As dificuldades encontradas no decorrer do curso

A dupla licenciatura

As aulas noturnas

As aulas aos sábados

- Motivação

Você chegou ao curso com qual nível de inglês?

Quanto tempo você dedica à aprendizagem de inglês?

No curso, o inglês é seu alvo para ministrar disciplina? (Se sim, qual seu nível, qual sua jornada de estudos e qual sua consciência de aprendizagem dessa língua?)

Que estratégias você busca para sanar as lacunas de aprendizagem e/ou de ensino de inglês que você desenvolve?

- Para aprender a língua

Você tem consciência das suas atitudes em relação ao que você produz para aprender inglês na universidade?

Quais os desafios de aprender inglês para ensinar?

Esse ideal existe? Se não existe, por quê? Se existe, construiu-se com base em quê?

E para permanecer no curso, qual é a sua motivação?

Qual seu objetivo com a habilitação em inglês?

- Existe um perfil de professor ideal? Qual/como seria?
- A profissão professor
 - A escolha pelo curso de Letras
 - O diploma X A capacidade profissional
 - Sair sem saber X Permanecer para aperfeiçoar

Perspectivas de futuro para a profissão: Professor: Ser ou não ser?

- O que você entende por: AUTONOMIA?
- Para você, qual é a diferença entre: TREINAMENTO e FORMAÇÃO?

Cerca de nove alunas participaram da sessão. Todos os outros foram embora quando souberam que não teriam aula de LI com a professora, mas que teriam de participar de uma sessão reflexiva sobre o curso e as aulas. O objetivo dos conteúdos expostos em slides era que os tópicos fossem sendo apresentados e discutidos entre si. Ou seja, o que pensavam a respeito daquilo que havia sido colocado em pauta. De modo geral, elas reforçaram, durante a discussão, as hipóteses criadas nas primeiras análises.

Os três instrumentos são analisados, no terceiro capítulo deste trabalho. Em cada análise pretendo vislumbrar momentos em que os alunos protagonizam, comentam e reafirmam ações em que poderiam apresentar certo nível de autonomia, mas, ao contrário, acabam optando por serem passivos no processo de ensino-aprendizagem de LI e no processo de formação docente pelo qual estão passando.

Ao pensar as questões a serem feitas na entrevista com os alunos, busquei incentivá-los a trazer a tona todo o processo de ensino-aprendizagem de LI pelo qual passaram desde o primeiro contato, no ensino fundamental, até agora, no último ano de licenciatura em Letras – Português/Inglês. As perguntas foram baseadas desde o modo como eram as aulas de LI nos tempos de escola, como os professores conduziam a disciplina, qual o interesse que essas aulas possivelmente despertaram em relação à aprendizagem da língua, até as razões que motivaram a escolha pelo curso de Letras e futuras ambições em relação à profissão docente. Organizei as reflexões acerca das falas dos alunos em: Primeiro contato; o processo de ensino-aprendizagem no ensino regular; a escolha pelo curso; o processo de ensino-aprendizagem no curso; professor: ser ou não ser?

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

3.1 As observações

As aulas de Língua Inglesa IV foram observadas do dia 09 de abril ao dia 18 de junho. A intenção, durante as observações, era identificar, a partir das atitudes dos estudantes, se havia uma atuação autônoma durante as aulas por parte deles e, por conseguinte, de que forma a ausência ou presença da autonomia afetam o processo de ensino-aprendizagem de LI. Serão descritos, a seguir, alguns momentos que merecem destaque dos acontecimentos em sala de aula.

No primeiro dia de aula, 09 de abril...

O tema abordado pelo professor foi *Love*. De início, ele pediu para que os alunos dissessem tudo o que poderia estar associado à palavra *Love*. A primeira observação feita sobre esse início de aula foi que os alunos interagem pouco.

Por conta da falta de interação dos alunos, o professor, então, solicita que eles utilizem a página 20 do livro didático e, a partir dela, ele direciona perguntas diretas acerca do tema sugerido. Ainda assim, os alunos não se manifestam. Ele direciona a pergunta a uma aluna e, finalmente, obtém uma resposta sobre algo que se possa relacionar ao tema *Love*. Após essa tentativa inicial, o professor solicita a leitura de perguntas que estão na página estudada até então. Mas, quando solicita a leitura em voz alta, é preciso direcionar um aluno para a tarefa, pois ninguém se dispõe a fazê-la. Quando o aluno faz a leitura de uma questão, os outros alunos também não se dispõem a respondê-la, de modo que o professor necessita, mais uma vez, solicitar que uma aluna direcionada tente responder à questão *When did they meet each other?*, referente a uma informação sobre o pequeno texto da mesma página 20. Apesar de aparentar estar confusa com a pergunta, ela demonstra compreender que se trata de “conhecer, ou encontrar alguém pela primeira vez”. O professor, buscando contextualizar a temática da aula com as vivências dos alunos, pergunta diretamente a uma aluna *When did you get married?*. Ela não consegue responder. O professor ajuda dizendo a ela que a resposta seria *Last year*. A partir daí, para que os alunos participem de forma um pouco mais ativa do que está sendo proposto em sala, o professor seleciona uma frase (do texto)

para cada um deles ler em voz alta.

Por se tratar do primeiro contato com a turma, pois essa foi a primeira aula que assisti com eles, notei que, na maior parte do tempo, os alunos não parecem se sentir à vontade para participarem da aula, fazendo comentários em LI ou até mesmo em Língua Portuguesa (LP). Eles parecem demorar um pouco para compreender o que está sendo solicitado pelo professor, que fala quase sempre em inglês. Essa dificuldade de compreensão é consequência da baixa proficiência na língua que os alunos provavelmente têm. Dois pontos podem ser destacados nessa aula: 1°. A turma tem um “baixo” conhecimento em LI. 2°. Os alunos não aparentam ter iniciativa para participar ativamente das atividades em sala de aula.

Um primeiro diagnóstico que se pode ter, então, é o de que falta autonomia no processo de ensino-aprendizagem por parte dos alunos. Autonomia em relação à tomada de iniciativa ao participar, ao tentar descobrir e/ou compreender o que o professor está propondo, perguntando, questionando. Eles não falam por conta própria, não questionam por conta própria, esperam que o professor aponte alunos para obter respostas para as questões apresentadas.

Segunda aula, 16 de abril...

O professor inicia a aula com um *warm up*. Utilizando a página 21 do livro didático, os alunos podem ler uma lista com a sequência de eventos de um relacionamento. A sequência está enumerada. O professor dá um número para cada aluno e solicita que cada um faça um desenho da cena correspondente ao número. Nesse momento, alguns se manifestam dizendo que, segundo outra professora do curso, essa não é uma atividade adequada e, sem explicar o porquê da inadequação da atividade, todos fazem os desenhos solicitados. Enquanto fazem a atividade, algumas alunas comentam umas com as outras que vieram a essa aula apenas por terem faltado à aula anterior. Percebi, nesse instante, que o interesse da turma em aprender os conteúdos que estão sendo ministrados em sala é mínimo, visto que veem a aula apenas como uma obrigação e a frequentam pela necessidade de não atingirem os 25% de faltas permitidas em cada disciplina.

Assim que todos terminam de fazer seus desenhos, o professor cola todos eles no quadro e divide a turma em dois grupos. Um aluno de cada grupo vai à frente. O professor descreve, em uma frase simples, uma cena. Ganha o aluno que pegar o

desenho correspondente à cena primeiro. Nesse momento, todos participam da atividade com animação, descontraindo-se em português. Os alunos não tentam falar inglês em sala de aula. Terminado o *warm up*, o professor discute a possibilidade de se trabalhar essa atividade em outras turmas (com outra faixa etária).

Percebe-se, aqui, uma participação mais ativa dos alunos que, no decorrer da atividade, demonstram compreender os sentidos que podem ser estabelecidos em relação às frases ditadas pelo professor e os desenhos feitos pelos colegas. Isso me fez pensar em outra hipótese. Se antes, na anterior, os alunos pareciam não participar porque não compreendiam o que estava sendo falado pelo professor, a realização dessa atividade mostra o contrário. Eles compreendem os comandos básicos. Conseguem entender o contexto da aula. Por que não estavam participando anteriormente, então?

Outro ponto para se destacar acerca desse momento é o intuito formador da atividade proposta pelo professor que, terminada a tarefa, tenta apontar para a turma que se trata de uma “atividade exemplo” que pode, posteriormente, ser adaptada por eles e levada para a sala de aula. A dinâmica não foi realizada com a única intenção de testar e/ou praticar os conhecimentos linguísticos dos alunos, mas de indicar, também, uma prática viável para sala de aula.

Essa prática do professor torna-se um exemplo daquilo que é buscado pelos paradigmas emergentes: a união entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas (MONTEIRO, 2011), e que é, aliás, exigido institucionalmente pelo PPC. Aqui, em uma disciplina de conteúdo, cujo objetivo inicial é tornar os alunos proficientes em LI, o professor aproveita o momento e a atividade propícia para chamar a atenção dos alunos para a prática em sala de aula e suas possíveis adequações. Após discutir as possibilidades de trabalho com a mesma atividade, porém em turmas diferentes, o professor solicita, então, que os alunos, individualmente, façam uma descrição detalhada da atividade de acordo com a forma como trabalhariam em suas salas de aula. Tem-se um momento de aprendizagem para o *saber* e aprendizagem para o *ensinar*.

Enquanto isso, muitas outras questões sobre a atividade são levantadas pelo professor, como: Quais são os objetivos com essa tarefa? Revisar conteúdo? Revisar vocabulário? A atividade é contextualizada? O que é uma atividade contextualizada? A partir dos questionamentos, ele incentiva os alunos a refletirem sobre o fato de que contextualização está também ligada ao que está sendo estudado em sala de aula, logo, desde que a atividade seja uma proposta de retomar e/ou reforçar algum conteúdo, ela é contextualizada. E para confirmar o caráter formador da atividade, o professor, que

também é regente na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, pede para que eles tentem fazer, durante a regência do estágio, ao menos uma das atividades de *warm up* que foram feitas nas aulas de Língua Inglesa IV.

Feito esse momento de reflexão e análise da atividade, ele questiona sobre a tarefa que pediu para que os alunos fizessem em casa. Nem todos trouxeram a atividade pronta, ele coloca as alunas que a fizeram sentadas em duplas e solicita que os outros façam a atividade em sala, oralmente. O exercício consiste em formar *Yes/no questions* sobre as frases utilizadas na atividade dos desenhos. A partir do exercício, eles devem formar frases verdadeiras considerando que as perguntas sejam feitas sobre suas experiências pessoais de vida. Quando o professor começa a questioná-los, fazendo perguntas que devem ser respondidas com *Yes/no answers*, alguns não conseguem interagir, uma aluna compreende a pergunta, mas não responde em inglês.

Após algumas correções de atividades, o professor deixa a turma para fazer *feedback* com alguns alunos sobre os resultados nas avaliações. A turma fica sozinha em sala e devem fazer a atividade do livro que foi solicitada pelo regente da turma. Eles, então, reclamam que estão cansados e não querem fazê-la. Por fim, a maioria da turma se dispersa, conversando sobre assuntos alheios à atividade. Uma aluna diz que não fará a atividade porque não está afim. Apenas duas alunas fazem a tarefa solicitada, enquanto outros resolvem ir embora para suas casas.

É notável a mudança de comportamento da turma no decorrer da aula. Enquanto a atividade era mais dinâmica e estava sendo conduzida pelo professor, todos participavam. A partir do momento em que o professor se retira da sala e deixa por conta dos próprios alunos a condução da tarefa a ser cumprida, eles passam a demonstrar desinteresse e acabam não fazendo o que foi proposto. Essa atitude por parte dos alunos deixa transparente a ausência da autonomia em relação à realização das atividades, visto que o comportamento que se espera de alunos autônomos é a capacidade de trabalhar nas tarefas propostas de forma independente, sem necessitar do policiamento do professor o tempo todo (HOLEC, 1980; LITTLE, 1991 apud CRUZ E LIMA, 2009; BENSON, 2001 apud COSTA, 2012).

A ausência de postura autônoma por parte dos alunos nesse instante da atividade não aponta, necessariamente, para uma dificuldade de aprendizagem, mas por uma falta de interesse na aprendizagem. Outro comportamento poderia ter sido adotado pelos alunos, como estudar colaborativamente, com alguns ajudando outros, ou contando com o auxílio de dicionários e *smartphones* para pesquisar e sanar possíveis dúvidas, em vez

disso, a maioria do grupo decidiu por não fazer a atividade por simplesmente não estarem com vontade de estudar naquele momento.

A aula do dia 30 de abril...

Teve como foco tópicos gramaticais da LI. Para iniciar a aula, o professor escolheu um *warmup* que tinha como objetivo a correção de problemas gramaticais em uma sequência de frases. Ganha o jogo o aluno que corrigir o maior número de frases. Ao tentar explicar a estrutura gramatical de algumas frases (*subject + verb + object*), algumas alunas parecem não compreender a lógica da estrutura. Após listar algumas frases de exemplo no quadro para explicá-las, o professor aponta que a dificuldade da turma está na falta da leitura dos textos de sala. Como atividade a ser realizada pelos alunos, então, ele pede para que todos, individualmente, elaborem, em casa, uma tarefa igual à que foi feita em sala, mas trabalhando, desta vez, os verbos no presente. Nesse momento, uma aluna pede para que a atividade possa ser feita em dupla, por conta das dificuldades da turma. O professor nega o pedido e reforça que ela deve ser feita individualmente.

Durante as explicações sobre tópicos gramaticais da LI, o docente comenta algumas diferenças entre a estrutura da LP e da LI, dizendo para que a turma utilize estruturas mais simples na formação de frases, pois a LI não “permite” a utilização de certas estruturas formadas em LP. Em meio a essa conversa, algumas alunas tentam fazer a atividade solicitada, questionando, vez ou outra, algumas palavras do vocabulário. O professor tenta explicar a diferença entre *speak* e *talk*. Uma aluna parece ter muita dificuldade em compreender a diferença entre as duas ações e não sabe qual das duas utilizar na frase que está tentando elaborar. Por fim, outra aluna interfere, dizendo ao professor “Deixa ela colocar o que ela quiser”, e ele concorda. O pedido da aluna para “colocar o que quiser” em vez de tentar compreender o funcionamento da língua para utilizá-la da forma mais adequada possível, demonstra certa impaciência e indisposição para o esforço, para o incômodo.

O contexto em que esses alunos estão inseridos como aprendizes de LI coloca em questão a possibilidade de usarem ou não “o que quiserem” nas atividades de vocabulário. Considerando o fato de que estão estudando uma língua que posteriormente será ensinada por eles, deveria haver certa preocupação por parte deles em compreender o funcionamento de certos mecanismos da LI e de algumas questões

semânticas, como, por exemplo, o uso de palavras que aparentam ter o mesmo significado e que, no entanto, são utilizadas em contextos diferentes, como no caso de *speak* e *talk*.

Alguém que está em um curso de licenciatura não pode simplesmente decidir usar o que quiser nas atividades e desenvolvê-las sem qualquer tipo de reflexão. É preciso usar da criticidade, pensar no tempo de vida que está sendo gasto naquelas aulas que não estão sendo levadas a sério. É preciso, ainda, que o aluno se veja como um professor em formação, que logo mais estará na posição de docente, buscando explicar alguma pequena diferenciação entre termos semanticamente parecidos, para alunos desinteressados.

A aula do dia 07 de maio...

Começa com uma correção de atividade que foi levada para ser feita em casa. O professor explica que fará a correção do *homework* e não entrará, possivelmente, em conteúdo novo, pois não pretende acelerar o conteúdo atual. Durante a correção, na medida em que os alunos vão dizendo ao professor suas respostas, ele explica que as respostas não estão corretas. Os alunos se defendem dizendo que responderam errado, porque “o professor não disse que deveriam usar o *past progressive*” para responder às questões. Ele afirma ter pedido para que fizessem a tarefa de acordo com o que era pedido na atividade. Ele questiona, então, “como os alunos responderam a uma atividade sem sequer saberem os sentidos dos verbos abordados nas questões?”.

Analisar esse acontecimento em sala nos remete ao evento da aula anterior em que uma aluna pede para que a outra possa usar “o verbo que ela quiser” na resolução da atividade. O que fica claro nas duas circunstâncias é que os alunos estão resolvendo as atividades sem uma preocupação criteriosa com o que possa estar adequado ou não ao contexto da pergunta, da interpretação. Ou seja, a aprendizagem significativa não tem sido prioridade dos alunos nas aulas de Língua Inglesa IV, e eles têm cumprido com as atividades quase que apenas por obrigação. De fato, um dos maiores obstáculos para o comportamento autônomo por parte dos alunos é a falta de interesse em realizar as atividades, já que estão preocupados apenas em completá-las para a obtenção de notas na disciplina (LEFFA, 2003).

O professor afirma que não fará mais a correção do exercício e passa a comentar o exercício posterior. No entanto, mais uma vez é preciso que ele chame a atenção para

o fato de os alunos não saberem o significado das palavras/frases do exercício, dizendo que isso é inadmissível. Ele “desiste” da correção. Fala para os alunos listarem os verbos dos exercícios e traduzi-los. Só então ele terminará a correção. Ele sai da sala após dizer isso, deixando que os alunos conduzam a atividade sozinhos. Os alunos tentam fazer a lista, usam o celular para buscar significados que não sabem. Quando o professor retorna, ele pergunta os sentidos dos verbos e os alunos dizem o que conseguiram traduzir, refazendo o exercício.

O professor, em seguida, questiona sobre qual outra atividade eles deveriam ter feito em casa, eles demoram a entender sobre qual tarefa ele está falando, até que percebem se tratar da elaboração de um *warm up*. Como eles não fizeram, o professor pede para que todos elaborem uma atividade em sala, pensando no que já foi feito durante as aulas de Língua Inglesa IV até agora. Eles fazem, porém demonstram certa dificuldade e dizem não se lembrar dos *warm ups* que já foram feitos em sala. O professor diz que eles podem fazer a atividade de forma colaborativa, conversando uns com os outros. Assim que todos terminam, ele recolhe as atividades e as redistribui de forma aleatória. Cada um pega a atividade de outro colega. Na próxima aula, eles deverão conduzir a dinâmica elaborada pelo colega, fazendo adaptações quando/se necessário.

O episódio dessa aula nos faz retomar a reflexão feita sobre as aulas anteriores. Preencher a atividade com qualquer verbo, “de qualquer jeito”, em algum momento, acaba acarretando problemas na aprendizagem. Não há como evoluir na aprendizagem de uma língua sem a devida reflexão sobre a maneira como o estudo dessa língua é conduzido. Em uma questão isolada, de uma determinada atividade, a escolha aleatória de uma palavra ou outra pode ser justificada de diversas formas: falta de tempo para pesquisa; falta de acesso a materiais de pesquisa; dificuldade de compreensão. Mas a partir do momento em que essa atitude começa a se repetir em atividades diferentes, algo precisa ser revisto e refletido de forma sistemática, pois já não é apenas a dificuldade ou a falta de acesso que está atrapalhando a resolução dos exercícios. Caso fosse apenas isso, os próprios alunos não teriam tomado as atitudes que tomaram no instante em que o professor deixou a atividade sob responsabilidade deles. A maioria começou a usar os celulares e fazerem questionamentos uns para os outros sobre suas dúvidas. Por que não poderiam ter tido essa atitude antes?

Na aula do dia 14 de maio...

Os alunos começam as apresentações dos *warm ups* elaborados pelos colegas. Após cada apresentação, o professor tenta incentivar os alunos a refletirem sobre a condução da atividade e analisarem a adequação dela em relação à faixa etária da turma em que posteriormente poderá ser aplicada, à quantidade de alunos que podem/devem participar da atividade, à cobrança de vocabulário e conteúdo, que deve estar de acordo com o que está sendo abordado em sala de aula.

De modo geral, o professor auxilia os alunos a pensarem não apenas na própria aprendizagem, mas na condução da aprendizagem de outros, voltando a trabalhar a Língua Inglesa IV considerando os aspectos conteudistas e pedagógicos da disciplina.

Na aula do dia 21 de maio...

A turma termina as apresentações de *warm ups* e o professor conduz seus comentários da mesma forma como foi feito na aula anterior, sempre os chamando a refletirem acerca das adequações possíveis e/ou necessárias nas atividades.

Terminadas as apresentações o professor propõe outras atividades a serem feitas. Os alunos terminam parte da atividade solicitada e pedem para que o professor deixe-os irem embora. Ele passa mais uma parte da tarefa e pede para que os alunos identifiquem as regras de uso dos advérbios de frequência. Ele permite que eles pesquisem no celular. Todos se esforçam para fazer rapidamente a atividade, pois o professor diz que quem terminar pode ir para casa.

A aplicação dos alunos em realizar a atividade é frutífera. Eles pesquisam, conversam, compartilham, discutem as informações encontradas até chegarem a respostas com as quais todos estejam de acordo. No entanto, os interesses deles em pesquisar e completar a atividade solicitada não estão ligados à aprendizagem em si, mas em se livrarem de forma rápida da tarefa e da aula.

No dia 4 de junho...

O professor solicita que os alunos se reúnam e revejam quais atividades de *warm up* feitas por ele em aulas anteriores com a turma serviriam para trabalhar o conteúdo da aula do dia (*Verb + two objects; verb + to; verb + ing*). É preciso que o professor repita que eles devem se juntar para a atividade para que eles se reúnam. Uma aluna reclama

de ter que fazer a atividade e se deslocar de seu lugar. Os alunos, aparentemente, iniciam a aula indispostos. O professor faz breves comentários sobre a atividade solicitada.

Minutos após o intervalo, o professor diz que vai se ausentar da aula por 20 minutos. Falta cerca de uma hora para o fim da aula. Algumas alunas pedem para que a turma seja liberada. O professor recusa o pedido, diz que elas podem ir embora apenas quando terminarem toda a atividade solicitada por ele, que se trata da resolução de alguns exercícios do livro didático. As alunas fazem o exercício de forma colaborativa, discutindo as respostas. No entanto, algumas comentam que o conteúdo é difícil e elas estarão “lascadas” se for conteúdo de prova. Após terminarem a atividade em poucos minutos, elas decidem ir embora e não esperar pelo professor. Apenas duas alunas ficam na sala. Quando o professor retorna, nenhum aluno está em sala.

A última aula observada, no dia 18 de junho...

O professor inicia as atividades fazendo um *warm up* que alguns alunos comentam ser chato e querem que termine logo. Com o fim da atividade, na intenção de trabalhar nos alunos a questão da formação para a sala de aula, o professor solicita que eles descrevam a atividade, como em um plano de aula. Alguns reclamam. Em poucos minutos de aula, os alunos se mostram desinteressados nas atividades dinâmicas e nas atividades escritas relacionadas à descrição de dinâmicas e planejamento. No decorrer da aula, porém, eles passam a ficar mais atentos quando o professor torna a aula “gramatical”. Colocando frases aleatórias no quadro e explicando a estrutura gramatical de cada frase, quanto à posição dos sujeitos, verbos e objetos.

Agora, com a aula muito mais estrutural, todos estão participando, dizendo o que conseguem fazer, tirando dúvidas, fazendo anotações. A turma parece, inclusive, bem mais animada do que no início com a dinâmica de *warm up*. Percebe-se, assim, que para eles, a aula é mais produtiva quando trata de questões específicas da língua. Todos estão preocupados em compreender o conteúdo *para que possam se sair bem nas provas*.

Durante todas as aulas observadas, foi possível perceber, a partir das atitudes, das ações, dos comportamentos dos alunos, que não há manifestações significativas de autonomia por parte deles, que eles não compreendem a disciplina de Língua Inglesa IV como uma disciplina pedagógica e formadora, mas uma disciplina de conteúdo, e seus interesses são movidos muito mais pela obtenção de notas e o passar de ano, do que pela

aprendizagem relevante da língua alvo.

3.2 As entrevistas

3.2.1 Primeiro contato com a língua

As entrevistas realizadas com os alunos abordaram, inicialmente, o primeiro contato com a LI. A respeito disso, todos os alunos afirmaram ter tido suas primeiras aulas da língua enquanto estavam no Ensino Fundamental.

[01] Foi no ensino fundamental. Só que a professora não era de língua inglesa. (Lud)

Apesar de terem tido contato com o ensino-aprendizagem de LI já no Ensino Fundamental, é possível perceber que, para os professores em formação, o processo de ensino era superficial e não lhes propiciava uma base necessária para que a aprendizagem ocorresse de forma significativa. Como resultado, temos um processo de aprendizagem deficitário, que intensifica a falta de autonomia, considerando que, quanto menos os alunos conseguem aprender com o auxílio do professor menos eles podem querer buscar aprender sem esse auxílio, além da crise de identificação profissional, que pode ser detectada na recusa dos acadêmicos de Letras em admitirem a ideia de que podem vir a ser professores de LI no futuro. Se não conseguem aprender a língua, concluem que não conseguem também ensiná-la. Nos próximos tópicos, busco discutir esses problemas de aprendizagem da LE e o que isso acarreta no processo de formação dos professores.

3.2.2 O processo de ensino-aprendizagem no ensino regular

A partir dos excertos destacados abaixo, pode-se observar que a fala dos alunos é pautado a partir das lembranças que eles possuem do processo de ensino-aprendizagem pelo qual passaram. Todos eles descrevem um processo bastante parecido. Ainda que tenham estudado em escolas, contextos e com professores diferentes, o ensino era voltado para as formas estruturais, as traduções aleatórias e as aulas eram mediadas, algumas vezes, por professores de outras áreas.

[02] [...] eu lembro que a gente chegava muito empolgado. Nossa! Nós vai (sic)² ter o inglês, aí **chegava lá era a mesma coisa que todo mundo falava. Que todo mundo falava que só via o verbo *to be*, verbo *to be*.** (Monica)

A ideia de que a LI na educação básica é norteadada apenas por tentativas frustradas de aprendizagem da estrutura que envolve o verbo *to be* aparece, com frequência, na fala dos alunos. Pelo que eles expõem, a insistência em ensinar algo que eles não compreendem é infrutífera. O fato de estudarem o conteúdo por muitos anos seguidos não é sinal de que eles estão aprendendo como gostariam ou deveriam. Alguns atribuem a superficialidade na aprendizagem aos métodos e instrumentos utilizados por seus professores. É o que podemos perceber na fala de Karol:

[03] [...] Pra você ver, ela, **as aulas dela era assim, ela entregava um livro pra gente, falava pra gente copiar e depois ela passava a resposta no quadro.** Entendeu? Então, **ela falava que a gente tava vendo o verbo *to be*, mas a gente saiu do ensino médio da mesma forma,** só copiando do quadro, ela passava a correção, e a avaliação dela era vistar o caderno. (Karol)

Quando Karol diz que a professora “falava que a gente tava vendo o verbo *to be*, mas...”, compreende-se que a própria aluna, diante da didática escolhida pela professora para ministrar as aulas, não considera que apenas copiar exercícios e suas posteriores correções do quadro seja suficiente para a aprendizagem da língua em questão. E ao optar, ainda que inconscientemente, por não dizer que eles de fato estudavam o verbo *tobe*, mas que era esse o conteúdo que *a professora afirmava* estar ministrando, ela deixa transparecer o quanto as aulas de LI no ensino básico foram superficiais para ela. A ponto de ela mesma não conseguir identificar com clareza os conteúdos que estavam ou não sendo estudados.

Outro ponto destacado como uma falha do ensino de LI na educação básica é a possível falta de sequência didática estabelecida pelos currículos e/ou pelos professores. Elisa, no trecho a seguir, aponta que, ao iniciar os estudos de LI na escola, imaginou que se trataria de um processo, alicerçado, possivelmente, na ideia de que haveria progresso na aprendizagem dos alunos e, por isso, os conteúdos seriam sequenciais. O mesmo problema é apontado, na sequência, por Júlio, que afirma ter estudado, também,

² Optei por não revisar ortograficamente a fala dos alunos para não correr o risco de interferir no valor semântico de suas declarações.

apenas o verbo *to be* e tradução de textos durante todo o ensino fundamental e médio.

[04] Bom, **eu não aprendi da forma que eu imaginei que aprenderia.** Porque eu achei que seria um processo. No ensino fundamental o básico do básico, o ensino médio avançar, e aqui eu pensei que eu sairia daqui fluente. Mas não foi da forma que eu imaginei. (Elisa)

[05] **Eu traduzi texto da quinta série à oitava.** E no ensino médio também pode falar que foi quase a mesma coisa, aumentou só o verbo *to be*. Mais nada. (Júlio)

[06] Não foi muito bom. Eu acho que foi por eu não ter facilidade com o inglês. É uma língua que eu bloqueei, praticamente, desde a quinta série, como eu já falei. **Os professores, eu penso que eles tavam lá pra cumprir carga horária. A escola mandava eles pegar aquela matéria, então, eles iam lá, aplicava aquela matéria porque tinha que dar.** E você via no conteúdo que não era uma coisa, assim, que ele não tinha domínio. (Thay)

Considerando a fala dos alunos citados acima, percebe-se o cenário no qual cada um deles foi formado. Ao levar em conta sua formação escolar, no ensino básico, o que o depoimento dos acadêmicos demonstra é que a LI sempre foi deixada à margem em relação às outras matérias do currículo escolar, no que diz respeito à importância dada ao estudo da língua enquanto disciplina. De modo geral, ela é ministrada por profissionais de outras áreas, formados para serem professores de outras matérias. Normalmente, tais professores assumem disciplinas de baixa carga horária, como LI, Língua Espanhola, Ensino Religioso, Artes, entre outras, para somar na carga horária que precisam cumprir na escola, o que é, inclusive, comentado por Thay em sua fala “Os professores, eu penso que eles tavam lá pra cumprir carga horária. A escola mandava eles pegar aquela matéria, então, eles iam lá, aplicava aquela matéria porque tinha que dar”.

Isso corrobora a ideia de que a LI é uma disciplina desvalorizada na educação básica, já que “a desvalorização da língua inglesa (e de qualquer outra LE) acaba se manifestando não apenas na carga horária mínima, na falta de material didático apropriado, ou nos mais diversos mitos, hoje tão arraigados no imaginário coletivo de pais e estudantes de todas as classes sociais” (SIQUEIRA, 2011, p. 97). Tal desvalorização pode ser identificada não apenas na carga horária mínima, como dito pelo autor, mas na escalação de professores sem a devida formação para serem responsáveis pelas aulas.

É válido analisar o perfil dos professores que esses alunos tiveram e a estrutura

das aulas que ministravam. A partir da breve descrição feita pelos entrevistados, é notável que as aulas seguiam uma linha estrutural. O foco era nas estruturas gramaticais e nas traduções mediadas ou não por dicionários. Pouca ou nenhuma reflexão era feita, pelo que se pode perceber na fala dos alunos, a respeito dos conteúdos estudados, o que faz com que eles, de modo geral, considerem o momento que poderia ter sido de aprendizagem significativa como um período superficial. O famoso e clichê discurso sobre estudar apenas o verbo *to be*, por exemplo, que aparece em falas dos alunos já citados anteriormente corrobora essa ideia.

De acordo com Leffa (2011), os professores, nas décadas passadas, eram criticados por terem muito conhecimento, mas pouca ou nenhuma didática. Pelo que é ditado pelos alunos, os procedimentos didáticos de seus professores baseavam-se em passar atividades no quadro e, sem ao menos realizar qualquer reflexão sobre o momento de produção de respostas redigidas pelos estudantes para as questões propostas, passar o gabarito no quadro para que eles copiassem. As práticas eram, então, como ainda são até hoje, “distantes das realidades socioculturais dos nossos educandos” (JORGE, 2009, p. 165). Distantes porque não propiciavam que os conhecimentos linguísticos adquiridos fossem aplicados ao contexto social dos alunos e os fizesse estabelecer qualquer relação entre o que era aprendido em sala de aula e os universos culturais, sociais e históricos que os cercavam. Sendo assim, muitos deles não aprenderam a língua como gostariam ou esperavam e não tiveram qualquer interesse em buscar aperfeiçoar os conhecimentos aos quais tinham contato com a ajuda dos professores.

Além de todas essas questões, ainda existe a visão de que a LI é estudada na escola com vistas ao seu uso prático, que seria: passar nos vestibulares ou no ENEM, viajar para outro país e conseguir um bom cargo em alguma empresa, dentre outros motivos. Ainda assim, pensar nesse uso prático como fio norteador das aulas de LI parece equivocado, já que muitos dos alunos não aspiram a tais objetivos (JORGE, 2009). É preciso buscar novos valores para o ensino-aprendizagem da língua nas escolas.

Todos os alunos entrevistados afirmam não terem aprendido o suficiente da LI no ensino fundamental ou no ensino médio, para que tivessem conhecimentos básicos ao ingressar no curso de Letras. Talvez por não terem sido instigados ou por não terem estabelecido algum sentido para o que estavam estudando. De acordo com Miccoli (2011), é preciso que o ensino de LI seja contextualizado de acordo com as práticas sociais que os alunos vivenciam para que, deste modo, eles percebam que existem

diversos outros motivos para se dedicarem à aprendizagem da língua. Não apenas a contextualização precisa acontecer, mas o foco das aulas também precisa mudar. É preciso sair das estruturas gramaticais e traduções aleatórias e partir para abordagens que evidenciem os processos comunicativos, desenvolvendo as quatro habilidades: produção e compreensão oral, produção e compreensão escrita, condizentes com a realidade vivenciada.

Essas aulas realizadas de forma estrutural são ainda hoje questionadas. O cenário mudou pouco. Muitas escolas ainda escalam professores de outras matérias para darem aulas de LI e as aulas continuam sendo abordadas por meio de métodos estruturalistas, com análises gramaticais em detrimento de abordagens comunicativas. O resultado disso é que se ensina o que não foi aprendido, causando a dimensão cíclica de desmotivação pelo idioma e pela não aprendizagem ou pela aprendizagem de forma equivocada de seus conteúdos linguísticos.

Essa desmotivação desenvolvida a partir da dificuldade de aprendizagem da LI acaba sendo um entrave à autonomia, visto que para o aluno ser visto como autônomo é necessário que em suas ações no processo de ensino-aprendizagem sejam guiadas pelo interesse, demonstrado a partir da tomada de iniciativas e da independência ao buscar aprender algo. Se o aluno está desmotivado, essa busca pela aprendizagem de forma independente não acontece.

Desenvolver tal motivação nos alunos é um papel que, no contexto escolar, deve ser realizado pelo professor da disciplina. A respeito dos professores que ministravam as aulas que os alunos do curso de Letras tiveram, nota-se que a formação deles, aparentemente, não foi uma formação crítica e/ou reflexiva, já que as ações desses professores em sala de aula também não eram críticas e/ou reflexivas.

[07] Porque minha professora não dava aula de inglês. Então, eu tinha aula, acho que umas quatro aulas durante o ano. Porque a minha professora viajava muito. **Era professora de Educação Física.** Então, não centrava muito nas aulas de inglês. (Helena)

[08] Eu acho que os professores naquela época não eram tão bem capacitados pra dar aula de inglês não. Porque o meu professor da quinta ao oitavo ano, **ele era formado em matemática.** (Júlio)

[09] Só que **a professora não era de língua inglesa.** Aí eles colocaram... **ela era de língua portuguesa.** (Lud)

Nos trechos destacados dos excertos acima vemos as afirmações feitas por Helena, Júlio e Lud sobre as formações de seus professores. Eram formados em outras

disciplinas: Educação Física, Matemática e Língua Portuguesa. Leffa (2011) afirma que muitos professores que atuam no cenário escolar atual são criticados por não dominarem os conteúdos que devem ministrar. Para o autor, muitos desses professores em atuação ensinam algo que eles mesmos não sabem. Para que um processo de formação se dê de forma crítica e reflexiva, é necessário que haja, em relação ao objeto de ensino do futuro professor, uma aprendizagem, no mínimo, básica, para que ele possa, a partir dessa aprendizagem básica, desenvolver seus conhecimentos acerca do objeto de forma autônoma. Toda construção de conhecimento precisa de um ponto inicial, partindo desse ponto inicial, estabelece-se um caminho para a aprendizagem que possibilita o exercício da autonomia. Ou seja, a autonomia no ensino-aprendizagem está ligada diretamente com a visão crítica e reflexiva que se tem do processo de formação docente.

Enquanto alguns dos alunos do curso compreendem que a superficialidade do ensino regular não está sob total responsabilidade do professor, outros acreditam que professores mais preparados para ensinar a disciplina poderiam ter feito um trabalho melhor. O que torna perceptível o fato de que os professores em formação, ao retomarem suas memórias sobre como aprenderam a língua, percebem que as falhas na educação básica são decorrentes de possíveis falhas no processo de formação docente e, que se esse processo não passar por revisões, o ciclo pode continuar sendo o mesmo por muito tempo.

3.2.3 A escolha pelo curso de letras

As razões que levaram os entrevistados a escolherem o curso de Letras permitem traçar um perfil de alunos que não pretendiam ser professores de LI e entraram no curso de Letras – Português/Inglês porque, de início, considerando as aspirações profissionais de cada um antes do curso, era o que melhor corresponderia às expectativas de obtenção de um diploma de curso superior.

[10] Não queria. Pra falar a verdade, **eu queria pedagogia**. Só porque era muitas pessoas por vaga. Aí como em letras era menos, aí eu optei por letras. (Lud)

[11] Pra falar a verdade, **eu tentei dois anos fazer Pedagogia**, e sempre fiquei esperando vaga. Ficava esperando desistência. E no 3º ano, eu já não queria mais. Pela idade. **Eu queria fazer alguma coisa pra não ficar pra trás**. Então, uma colega minha que tava formando no ano, pegou e falou assim: “Tenta Letras, porque é mais chance de passar”, e eu tentei e de cara deu certo, passei e ta aí, quase

terminando. (Any)

[12] **Fiz Engenharia, mas não passei.** Fiz aqui, passei e vim estudar. Pra não ficar parada. (Elisa)

[13] Pra mim, foi a falta de não fazer nada. Não ter o que fazer. **Eu vim pra cá só porque eu não tinha o que fazer mesmo.** Foi nada. **Eu já sou formada em Pedagogia.** (Yasmin)

[14] A gratuidade, por ser na mesma cidade. Somente. (Helena)

[15] Na verdade **eu não queria ta pelo inglês, né, eu queria ta pelo português.** Porque **antes de eu entrar na faculdade aqui eu fazia Química na IFG, né?! Aí como ficou muito apertado lá pra mim,** porque lá é mais só matemática e **eu trabalho o dia inteiro, não tenho tempo pra ficar estudando só matemática,** eu optei por prestar vestibular aqui em Letras e passei. (Júlio)

Nos excertos acima, percebemos que os objetivos iniciais de alguns alunos quanto à vida profissional foram frustrados, isso os levou a ingressarem no curso de Letras como segunda opção. Isso pode ser tomado como outro entrave à autonomia. Primeiro, os alunos estão estudando uma língua sobre a qual não têm conhecimentos básicos, logo não conseguem estabelecer caminhos de aprendizagem significativa que possam ser percorridos de maneira independente. Em seguida, tem-se a constatação: serem fluentes em LI, para, em seguida, ensiná-la em sala de aula não fazia parte, inicialmente, de seus objetivos profissionais. Logo, a maneira como o curso de Letras é visto por cada um dos alunos define até que ponto eles serão ou não autônomos no processo de formação e de ensino-aprendizagem de LI.

Lud e Any, nos excertos [10] e [11], alegam que pretendiam atuar como professoras, mas gostariam de estar em outra área, com alunos de outra faixa etária, trabalhando disciplinas diferentes da LI. Elisa buscava trabalhar em um campo distante da educação, mas não conseguiu ingressar na faculdade de Engenharia, o que a fez buscar pelo curso de Letras, mesmo que não pretenda ser professora. Yasmin, que é formada em Pedagogia e já atua como professora desde os 15 anos, viu o curso como uma ocupação a mais em sua rotina, não como um objetivo pessoal ou profissional. Júlio estudava Química em outra instituição e decidiu migrar para o curso de Letras por não ter se adaptado bem à rotina de estudos exigida pela graduação anterior. Em sua fala, ele justifica ter deixado o curso de Química porque trabalha muito e não tinha tempo para se dedicar aos estudos. Subentende-se, a partir dessa fala, que ele considerava que teria de estudar menos no curso de Letras. A escolha pelo curso, então, foi pautada na provável facilidade que ele apresentava.

No caso dos alunos em questão, eles justificam sua predileção pelo curso a partir de argumentos que destacam: falta de *oportunidades melhores*, falta de tempo para fazer

um curso *difícil*, falta de *opções melhores*. Todas essas definições, conscientes ou não, acerca do curso de licenciatura tornam transparente certa dificuldade dos professores em formação em olhar a docência como um âmbito mais sério, que exige de seus profissionais uma postura mais determinada por parte daqueles que pretendem ingressar na carreira.

Os discursos em favor de melhorias na educação básica e os clamores por aperfeiçoamentos na formação de professores passam a ser, de certo modo, incoerentes quando contextos como esses são analisados. Os alunos *reclamam* a falta de um ensino de LI no ensino fundamental e médio que possibilite uma aprendizagem considerável, mas ao terem oportunidade de se formarem como professores que possibilitarão, futuramente, tais melhorias, as posturas que apresentam indicam outras aspirações, que nada têm a ver com a vida docente.

Nos trechos abaixo, Karol e Bia demonstram a influência que receberam de outras pessoas para escolherem o que cursar.

[16] Meu tio. Ele falava assim “Faz letras, faz letras”, porque eu não sabia o que eu queria. Aí eu fiz. (Risos) [...] É... mas se eu pudesse voltar no tempo eu não tinha feito. [...] Teria tentado outra coisa. Talvez eu tentava Direito ou Administração. (Karol)

[17] Na verdade... nossa, é até engraçado. É até a C. que passou aqui agora no corredor. É porque foi assim ó: quando ela me viu, a gente estudou junto no ensino médio, aí quando eu fazia o curso no Centro de Idiomas, ela me viu aqui nos corredores e falou “e aí, que quecêta fazendo da vida?” Eu falei “Não, to trabalhando e fazendo o curso aqui, né, no Centro de Idiomas”. E ela “Não, por que quecê não faz Letras? É um bom curso. E não sei o quê”. E eu “Não, eu quero fazer Direito. Não, não vou mexer com isso agora não”. Só que eu tava meio sem dinheiro, né?! Porque na Federal eu não conseguia entrar (Risos), tinha tentado e não tinha conseguido. (Bia)

Karol escolheu Letras por influência de um familiar, mas não se sente realizada com a experiência, chegando a declarar que, se fosse possível voltar atrás em sua escolha, não teria feito o curso. Bia também tentou ingressar em outro curso, sem sucesso, resolveu estudar LI no Centro de Idiomas da UEG, sem ter como objetivo o ingresso na licenciatura em LI. A influência veio de uma conversa com uma amiga, que a fez decidir tentar a prova de vestibular.

A questão é um tanto complexa. Dentre os 12 alunos entrevistados, apenas Monica e Thay, ao serem perguntadas sobre o que as fez escolher pelo curso de Letras como graduação, mencionaram em suas falas que escolheram o curso para estudar a

Língua Portuguesa (LP). Todos os outros escolheram o curso como segunda opção, após tentar outras graduações, algumas delas fora da área da educação, inclusive, ou até mesmo fizeram sua escolha por falta de opções. Os excertos a seguir apontam as escolhas feitas por elas.

[18] [Escolhi o curso de Letras por causa de...] Português. (Rindo) Principalmente por influência do meu professor, que eu gostava muito do jeito dele, dos métodos dele. E ele era até meu padrinho e aí ele ficou pegando no meu pé “Vai atrás do português. Faz português”. **E eu sempre quis ser professora.** Aquele sonho de pequeninha lá. Sempre quis. Então pensei “ah, por que não de português?”. Mas nem pensei no inglês. (Monica)

[19] Gostar de Português. [...] Eu gosto de português e literatura. (Thay)

As duas alunas mencionam que seu interesse pela licenciatura em Letras não está ligado ao gosto ou curiosidade pelo estudo de LI, mas da língua materna ou de sua literatura. Thay é objetiva ao afirmar seu interesse por LP e literatura. Monica, por outro lado, demonstra que seu interesse pela carreira docente sempre existiu. Era preciso, no entanto, decidir qual disciplina ministrar. Para isso, ela levou em conta a influência de seu professor de LP da escola, com quem tinha também uma ligação familiar.

A reflexão sobre a licenciatura dupla, nesse caso, é inevitável. As alunas parecem frustradas com a ideia de que tiveram de estudar outra língua, a LI, durante 4 anos, para que pudessem, por fim, saírem do curso licenciadas na língua que tinham como alvo para sua formação, a LP. Thay é convicta em afirmar que não gosta da LI.

[20] Eu acho que é porque **eu não gosto mesmo da língua inglesa.** Já desde o comecinho, assim, aprendi muita coisa, porque eu sei que eu tenho, **ta no currículo, então eu tenho que saber,** mas se for pra mim falar, pra você falar, assim, você quer aprender mesmo o inglês, passar pra frente, dar aula de inglês? Eu não quero. (Thay)

A única razão pela qual a aluna se dispõe a estudar a língua é a obrigatoriedade do currículo do curso. Por conta própria, ela não faria a escolha de estudar as duas línguas. Maria, por outro lado, optou pelo curso não por gostar de estudar aspectos específicos de uma das duas línguas oferecidas pela graduação, mas por causa de seu interesse pelo hábito de leitura.

[21] [Optei pelo curso de Letras por causa de] A leitura. Eu gosto muito de ler. (Maria)

Uma das características mais apontadas em relação à graduação em Letras é o fato de que se trata de um curso que, nas palavras do senso comum, “exige” o gosto pela leitura, por basear-se essencialmente em estudos e leituras numerosas no decorrer de todo o curso, além do estudo criterioso da literatura das línguas cedidas pela licenciatura, seja ela única ou dupla.

A partir da fala dos alunos, nota-se que o perfil da turma é basicamente delineado por alunos que buscaram o curso por considerarem-no atrativo de algum modo. Todas as escolhas estão baseadas em frustrações anteriores, influência de outras pessoas e/ou interesse por apenas uma das formações oferecidas pelo curso.

Considerando o fato de que o curso de Letras forma professores de línguas, e o contexto sobre o qual discutimos, especificamente, busca formar professores de língua materna e de uma língua estrangeira, é necessário pensar a reflexão de Leffa (2001, p. 1) acerca disso:

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

Quando o autor fala em investimento, é impossível não pensar que esse investimento deva partir não apenas da instituição formadora, mas também, e muitas vezes principalmente, dos próprios professores em formação. Estar no curso de Letras, querendo ou não, trata-se de uma escolha e o que é feito durante os 4 anos de estudos é também baseado em escolhas importantes. Ainda que todos esses alunos tenham optado por estar na licenciatura em línguas como segundo ou até mesmo último plano, é imprescindível que suas ações reflitam o investimento citado por Leffa (2001). Pode-se compreender por investimento toda ação que colabore para a formação do professor, como: autonomia nos estudos, pesquisa, dedicação e reflexão em relação ao seu papel na educação.

No contexto do curso de Letras de licenciatura dupla em LP e LI, é importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, seja no ensino regular ou no ensino superior, envolve elementos e aspectos muito distintos em relação ao de uma LE. Principalmente pelo fato de que no ensino-aprendizagem de língua materna professores e alunos já dominam as habilidades comunicativas da língua. Esse processo, então, aborda elementos e estruturas padronizadas pela gramática normativa e situações de comunicação por meio de estudos de gêneros textuais. Mas o vocabulário, a produção e compreensão comunicativa já estão internalizadas nos alunos. Quando se trata de uma LE, no entanto, o trabalho se torna ainda mais árduo, pois o ponto de partida está, de certo modo, muito mais distante. Assimilar essas duas formas de estudar línguas dentro de um mesmo curso pode criar algumas barreiras, como as dificuldades de aprendizagem, a falta de motivação, o gosto em estudar apenas uma das duas línguas. Isso pode dificultar os investimentos propostos anteriormente. A dificuldade de assimilação entre as duas línguas, então, torna-se mais um entrave à autonomia.

É preocupante pensar nos rumos que o curso de Letras pode tomar caso todos os seus ingressantes, ou a maioria deles, decidam se formar nessas condições e por aquelas razões descritas anteriormente. Ser professor é uma decisão que deve ser tomada com a mesma seriedade com que alguns decidem ser médicos e outros escolhem ser juízes ou advogados. Ser um profissional da educação exige muita criticidade em relação ao mundo e ao papel que cada sujeito/indivíduo desempenha nele.

3.2.4 LI no curso de Letras: o processo de ensino-aprendizagem e a formação do profissional docente

Quanto ao processo pelo qual estão passando na universidade, os entrevistados consideram que, no início do curso, há um “choque”. Por conta do processo superficial pelo qual passaram, acabam percebendo, ao ingressar no curso de Letras, que as exigências quanto ao domínio das habilidades linguísticas são muito mais “severas”. A própria fala dos alunos comprova o desconforto em relação ao universo recém-descoberto.

[22] Fiquei desesperada. Falei “Meu Deus! Agora sim, to ferrada. Não vou passar nem do primeiro ano”. (Thay)

[23] Porque eu vim pra cá, se bem dizer, sem saber nada. Só falar meu nome e contar que era o que eu tinha aprendido. Então, foi um impacto muito forte. (Lud)

[24] Eu tive muita dificuldade. Eu pensei que eu não iria conseguir. (Maria)

De acordo com Rajagopalan (2001, 2002, apud OLIVEIRA, 2012, p. 37), “aprender língua/s é redefinir identidade/s”. As identidades dos alunos de Letras, porém, não são redefinidas apenas pelo fato de que eles estão estudando línguas, mas essa reorientação identitária acontece também porque, além de aprenderem a língua, eles deverão, supostamente, ensiná-la futuramente. Isso redireciona também os objetivos pelos quais eles decidem o que vão aprender ou não.

Apesar de estarem em um curso que licencia professores de LI, os alunos afirmam que as aulas que tiveram durante o ensino regular não foram determinantes para que eles alimentassem qualquer fascínio pela língua e fizessem, assim, a escolha pelo curso de Letras como graduação.

[25] Não. Nunca gostei [da língua inglesa]. Sempre tive um bloqueio com a língua. Sempre tive interesse em aprender, mas... é... facilidade e gostar eu não gosto. (Yasmin)

[26] Quando eu estudava na escola, eu acreditava que eu tinha que ter aquela... estudar pra mim poder (sic) passar de ano. [...] Não tinha nenhum interesse. Nunca imaginava que eu ia fazer nem letras. (Milena)

[27] Não [tinha interesse pela língua inglesa]. Porque naquela época, assim, não era igual agora, nós vemos muitas aulas diferentes, o professor incentiva. [...] Antigamente era só bem tradicional mesmo. Professor ia lá, passava, traduzia e pronto. (Maria)

Como possíveis razões pelas quais não houve incentivo para que a língua fosse aprendida, ainda na educação básica, percebemos, nos excertos acima, que existem algumas dificuldades e frustrações pelas quais os alunos passaram durante o processo de ensino-aprendizagem, que foi norteadado por uma única motivação, como aponta o quadro a seguir:

DIFICULDADES	FRUSTRAÇÕES	MOTIVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Não ter facilidade para aprender algo novo; • Não gostar da língua; • Não ver necessidade ou utilidade em aprendê-la. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não ter aulas interessantes e comunicativas; • Utilização de métodos tradicionais como traduções e aulas estruturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar apenas para passar de ano.

Quadro 4: Dificuldades, frustrações e motivações no processo de ensino-aprendizagem.

No quadro, notamos que das dificuldades e frustrações levam os alunos a estudarem a LI apenas para obterem nota suficiente para serem aprovados em uma determinada série. No curso, além dessa “única” motivação, trata-se também de uma questão de identificação, pois temos uma turma que estuda a LI, mas não vê a língua como aliada na promoção de mudança social. Na verdade, para esses alunos a aprendizagem da LI tornou-se quase um martírio no decorrer do curso. As dificuldades são apontadas como existentes desde o início do curso, mas, apesar de alguns dizerem que houve certa evolução nos anos posteriores, o que se percebe é que os alunos estão inseguros quanto ao caminho que percorreram até aqui.

Para Leffa (2001), a formação de professores de LE não envolve apenas os conhecimentos linguísticos do profissional, mas a compreensão de áreas de conhecimento diversas, que incluem, além da própria língua, a didática, a prática pedagógica, de modo que seja possível estabelecer relações necessárias entre língua e metodologia, para que a aprendizagem seja significativa. As visões dos alunos a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LI durante o curso podem ser verificadas nos trechos abaixo:

[28] Com relação ao curso de Letras, eu falo com relação ao curso de Letras da UEG hoje. É... de português e inglês. Eu acho muito vago. Não te dá subsídio pra você sair fluentemente com a língua, da língua inglesa. Você tem que buscar fora. Tem que buscar recurso fora. **Cê não sai capacitado.** Você sai portador, de português e inglês, mas capacitado pras duas línguas, não sai. (Yasmin)

[29] [...] Eu pensei que eu sairia daqui fluente. Mas não foi da forma que eu imaginei. [O que decepcionou foi] a forma de ensino aqui da UEG, na questão da língua inglesa. [...] Eu comecei a fazer um curso de inglês e vi que a forma de ensino é totalmente diferente. (Elisa)

Yasmin considera o processo de ensino-aprendizagem de LI da universidade vago. Para ela, a forma como a língua é trabalhada no curso, somada ao fato de que eles devem estudar duas línguas torna ainda mais difícil conseguir construir algum domínio linguístico. Em sua fala de que a universidade não *te dá subsídio para sair fluente como falante da língua alvo*, está explícito o papel passivo assumido pelos alunos, ao esperarem que a universidade ofereça todos os recursos possíveis para que a proficiência em LI seja alcançada. O papel que o próprio aluno tem em relação a sua aprendizagem não é colocado em pauta pela aluna. Isso pode ser comprovado, inclusive, pela própria escolha lexical de Yasmin, ao usar os verbos no particípio, ainda que de forma inconsciente, colocando a si e aos colegas como sujeitos passivos na ação de aprender a língua.

Elisa, ao ser perguntada sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI no contexto universitário, afirma não ter adquirido o conhecimento esperado. Surge, então, a necessidade de buscar em cursos livres de idiomas a aprendizagem que não acontece dentro do curso o qual licencia professores da língua em questão. O que falta para o curso, pelo que se pode perceber, é uma formação linguística mais eficiente e eficaz, para que os alunos percebam que realmente estão aprendendo algo que faça sentido e possa ser passado adiante em suas aulas. Para Leffa (2001), a procura por instituições exteriores à universidade para o estudo da língua e para a formação profissional é resultado da dificuldade do curso em formar bons profissionais.

A sociedade está em constante mudança. Apesar disso, o sistema educacional parece não acompanhar tais mudanças e não tem se adaptado a elas, visto que o discurso dos que hoje falam como professores em formação parece ser o mesmo dos alunos que estão agora frequentando o ensino regular. A educação, inclusive em relação ao ensino de LE/LI, deve estar constantemente se renovando para que seja possível alcançar os objetivos almejados (MICCOLI, 2011).

Uma das possíveis formas de minimizar o problema da não-aprendizagem de LI no curso de Letras seria a formação para a autonomia. O ambiente de formação de professores deve-se tornar, antes de mais nada, um ambiente de construção de conhecimento. Há, ali, diferentes saberes para serem descobertos. O respeito aos saberes mais subjetivos e à construção de novos conhecimentos por meio do que os alunos já conhecem previamente e da capacidade de monitoração e mediação do professor, tornam possível a busca por uma formação que incentive a autonomia, a reflexão e a crítica do profissional que está sendo formado.

Para a construção de autonomia, entretanto, é essencial observar o contexto no qual os ingressantes no curso de Letras estão inseridos. É preciso que a universidade tome cuidado em não ser simplesmente conteudista, assumindo uma postura de quem acredita que todos os alunos que ali estão possuem o mesmo nível de conhecimento em relação às disciplinas ministradas. É necessário estar atento para a possibilidade de muitos deles não dominarem determinadas áreas de conhecimento e precisarem de atenção e auxílio maior quanto a isso.

Um ponto importante, porém, que precisa ser colocado em pauta, é como essa autonomia, reflexão e criticidade podem ser trabalhadas num curso de formação, considerando que a maioria dos estudantes de cursos de licenciatura só passa a ter contato com a prática profissional após o término do curso. Muitos desses docentes em formação têm seu primeiro contato com a prática docente propriamente dita quando passam pelas disciplinas referentes ao estágio supervisionado. Considerando o contexto em questão, por conta das dificuldades encontradas no decorrer do caminho, muitos deles sequer chegarão a conhecer o ambiente prático do ensino de LI, pois não se sentem preparados para tal ação.

A autonomia, a reflexão e a crítica podem ser construídas já nos primeiros momentos do processo de ensino-aprendizagem de LI no curso de Letras. De acordo com Leffa (2003), a autonomia na aprendizagem de LE acaba enfrentando algumas limitações. No que diz respeito ao papel do aluno, essas limitações seriam: 1) a falta de interesse no processo de estudo, pois aprender uma segunda língua não é algo considerado fácil; 2) o fato de que os alunos, normalmente, sentem-se empolgados no início dos estudos, mas acabam ficando desanimados no decorrer do tempo, por motivos diversos; 3) a preocupação que a maioria dos alunos tem com a obtenção de notas nas disciplinas relacionadas à língua, que os leva a realizar as atividades de ‘qualquer jeito’, apenas para terem a nota desejada. A situação não é diferente quando falamos de alunos de escolas regulares ou de acadêmicos que são futuros professores de línguas.

As três limitações observadas acima podem ser identificadas nas falas dos alunos entrevistados e em suas atitudes observadas durante as aulas. Desde as aulas do ensino fundamental eles parecem não alimentar interesses significativos pela aprendizagem, fato que os deixa desmotivados e bloqueia a possibilidade de que eles tenham atitudes autônomas no ensino-aprendizagem de LI na universidade. As expectativas deles também são obstruídas quando passam pelas primeiras experiências em sala de aula enquanto aprendizes e futuros professores da LE. Por fim, a única “motivação” que os

alunos acabam tendo para que se dediquem minimamente às aulas de LE no curso de licenciatura em LP e LI é a obtenção de notas que sejam satisfatórias para o objetivo de todos os que decidem concluir o curso. O que motiva a aprendizagem, então, é o “passar de ano” e não o conhecimento em si. Os trechos citados anteriormente ajudam a confirmar essa hipótese.

Esses alunos, como evidenciado nos trechos acima, não foram formados, desde a educação básica, de forma crítica e reflexiva, porque seus professores também não o foram. A ideia em questão é perceber que se trata de um processo cíclico. Formá-los, agora, sob uma perspectiva crítica, reflexiva e autônoma, oportuniza uma nova geração de professores que irá para a sala de aula ajudar seus alunos a serem mais críticos, reflexivos e autônomos.

É complexo falar sobre autonomia, porém, quando, possivelmente, não há motivação para a busca por conhecimento de forma independente. A discussão sobre o interesse dos professores em formação pela docência é intrigante. Como resultado das “falhas” no ensino-aprendizagem, temos a falta de motivação para a aprendizagem efetiva e, por consequência, a desmotivação também pelo ensino. Desmotivação que existe desde o momento da escolha pelo curso até o ponto em que todos decidem manterem-se no curso por conveniência, baseada na obtenção de um diploma de curso superior, que, supostamente, trará vantagens futuras, que nem sempre estarão ligadas à vida docente. Afinal, o contexto em que esses professores em formação estão inseridos torna a obtenção do diploma um sonho que exige um caminhar árduo para que seja alcançado. São alunos que vivem a quilômetros da capital do estado, onde poderiam encontrar um número maior de universidades com variados cursos, algumas públicas, outras particulares, com níveis diversos de acessibilidade. É compreensível, até certo ponto, que a escolha pelo curso de Letras seja pautada pela necessidade *quase desesperada* de melhores perspectivas de um futuro profissional. Mas é imprescindível que, ao ingressar no curso, o aluno consiga ter acesso à criticidade, reflexão e autonomia, para que consiga compreender a grandiosidade do *ser professor*.

Ao analisar esse ponto, alguns questionamentos acabam sendo reforçados. Por exemplo, o que fazer ou que mecanismos devem ser criados para suprir as necessidades de um grupo de doze alunos em que nenhum deles tem segurança o suficiente em relação à língua da qual estão se formando para serem professores? De acordo com Leffa (2001, p. 339), “as universidades, até agora, não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de

trabalho”, visto que “a procura por professores é maior do que a oferta de profissionais competentes”. Apesar de comentar a dificuldade dos cursos de licenciatura em formar bons professores, o autor afirma ser uma ilusão pensar que o professor é formado apenas nos bancos universitários. O profissional docente é formado, na verdade, de forma crítica, reflexiva e autônoma, a partir do momento em que sai da universidade e ingressa na vida profissional. Qual seria, então, o papel da universidade em relação a essa formação?

Considerando que a crítica, a reflexão e a autonomia não são atitudes sobre as quais os alunos geralmente tenham alguma consciência ou conhecimento, vê-se na universidade uma oportunidade de estabelecer alguma relação entre essas esferas para que os professores em formação as desenvolvam no decorrer do curso e possam aplicá-las na vida profissional após a aquisição do diploma de licenciatura, de modo que eles compreendam a necessidade de se entender a formação como algo contínuo. Essa perspectiva crítica, reflexiva e autônoma do processo de ensino-aprendizagem é essencial na formação do professor para que os alunos em formação docente compreendam que o espaço educacional não progride se conduzido a partir de ideias truncadas como a de que o ensino de línguas pode ser conduzido por profissionais que não possuem sequer a capacidade de manuseio e estudo da língua que ensinam.

Para muitos, o fim do curso é o fim da formação. Os alunos raramente falam a respeito de formação continuada, por exemplo. A única deficiência citada por todos é a dificuldade em manusear e lidar com a língua em sala de aula. Tal dificuldade, como se pode perceber a partir da fala dos alunos, está ligada a uma autocrítica que todos eles têm em relação ao domínio das habilidades linguísticas: eles não possuem habilidades linguísticas suficientes para serem professores de LI. Talvez essa autocrítica seja consequência de uma falta de autorreflexão acerca dos papéis que são desempenhados por eles no processo de ensino-aprendizagem de LI. Se esses alunos refletissem melhor acerca dos aspectos políticos, sociais, culturais, históricos e econômicos que envolvem o estar em uma turma de licenciatura em ensino de línguas o processo e os resultados seriam diferentes.

O desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem e, em seguida, sobre a própria prática em sala de aula resulta em ações que corroboram bons resultados, ao mesmo tempo em que buscam mudanças para o que precisa ser melhorado. De certo modo, o caminho percorrido por meio da crítica e reflexão até chegar à autonomia pode ser visualizado da seguinte forma:



Figura 2: Formação crítica, reflexiva e autônoma.

3.3 A sessão reflexiva

Terminadas as entrevistas, fiz uma primeira análise dos dados e percebi a necessidade de retornar à universidade para conversar com os alunos e mostrar a eles os resultados parciais obtidos. Fizemos uma sessão reflexiva, durante a qual eles poderiam dizer o que pensam a respeito dos tópicos que estavam, até então, sendo abordados na análise. Dos doze alunos que participaram das entrevistas feitas anteriormente, nove alunas se dispuseram a participar da sessão reflexiva. Na medida em que os tópicos eram apresentados a elas, as alunas discutiam os temas considerando o que é vivenciado no dia a dia da universidade.

Todos os problemas anteriormente identificados nas entrevistas foram endossados na sessão reflexiva. Desta vez, porém, as alunas puderam confrontar algumas ideias, de forma mais consciente, a respeito do processo de formação pelo qual estão passando. Ao apresentar a elas as constantes referências à superficialidade do ensino-aprendizagem de LI na educação básica, todas concordaram que, de fato, a LI é vista no contexto escolar como uma disciplina marginal, que tem a função de preencher lacunas na grade curricular. Elas reforçam o discurso de que professores despreparados

para ministrar a matéria são “escolhidos” para a função. Ao questionar a respeito de professores que não sabem o que ensinam, mas assumem a sala de aula ainda assim, uma aluna aponta para si mesma:

[30] Eu. (Todos riem) Não, mas, sério. Eu dou aula de inglês, assim, pra completar carga horária, não porque eu sei. E olha que é 6° ano. Mas, assim, eu tento... eu não sigo o currículo, porque é estado, mas, eu não sigo o currículo porque eu tento, assim, ensinar pelo menos o básico que eu sei que eu sei, mas se eu for seguir o currículo, eu vou ensinar o que eu não sei. Então, assim, o básico que eu coloquei foi primeiro semestre, vamos falar assim, eu trabalhei com o alfabeto, *greetings*, né, que é os cumprimentos, vocabulários, assim, de textos que aparecem no livro didático que é muito ruim, e aí eu ia deixando só pra montar vocabulário, tradução, essas coisas, porque se você me falar assim “eu quero que você me dê uma aula de canções populares em inglês”, eu não sei dar. (Elisa)

Elisa descreve o conflito que vive ao assumir a disciplina, mesmo que não esteja segura em ministrá-la para os alunos. Alguns dos pontos que ela coloca em questão são: a falta de domínio da língua, o material didático inadequado, o currículo a ser seguido, e outro ponto que comenta na entrevista anterior, o fato de não dar aula de LI por escolha, mas por imposição, pois trabalha como contrato pelo estado e precisa assumir as posições definidas por seus superiores, se não o fizer, corre o risco de perder o emprego.

Ao assumir sua fragilidade enquanto professora de LI em sua turma de 6° ano, Elisa coloca em pauta, novamente, todo o processo de ensino-aprendizagem pelo qual ela e suas colegas passaram. Ao retomar tal reflexão, questiono as alunas sobre quais são as diferenças entre *aprender para saber* e *aprender para ensinar*. Elas concordam que *aprender para saber* envolve a capacidade de comunicação, que se passa a ter a partir do momento em que se *sabe* uma língua.

[31] Aprender pra saber... eu acho que tem, por exemplo, aprender pra saber é eu conseguir me comunicar. (Helena)

[32] Isso. (****)³

[33] Na segunda língua. Isso, infelizmente, eu não consigo, né? (Helena)

[34] Nem eu consigo. (Yasmin)

[35] Mas pra ensinar, eu acho que aqui todos nós damos conta. (Helena)

[36] É só estudar, né? (****)

³ O símbolo “****” aparecerá na fala de alunos cujas vozes não foram identificadas no áudio da sessão reflexiva.

Pelo diálogo estabelecido entre as alunas, subentende-se que elas acreditam não ser necessário saber ou ter domínio para ensinar. Saber é uma questão de capacidade de comunicação, ensinar é menos exigente, basta estudar tópicos específicos, normalmente, tópicos gramaticais e regras, e ser capaz de “transmiti-los” aos alunos.

[37] Porque a gente pega uma **fichinha**, né, e fala “Poxa, vou dar isso aqui”. Não fugindo desse caminho, seguindo aquele **roteiro**. Quer dizer, eu planejei aquele roteiro, **se aluno tentar desviar** disso aqui, pronto. Acabou. Não serve. (Helena)

Apesar da reflexão feita anteriormente de que professores que não sabem o que ensinam acabam colaborando para que o ensino de LI seja raso nos ensinamentos fundamental e médio, Helena parece acreditar que é possível ensinar mesmo não dominando o conteúdo. A ideia de aula roteirizada, por exemplo, como se se tratasse de uma cena ensaiada, mostra a concepção de língua que a professora em formação tem. Ela não parece perceber a língua como algo dinâmico, que possibilita situações comunicativas instantâneas e espontâneas. Para ela, a utilização da língua pode ser vista como algo fechado e controlável. No entanto, não é possível controlar os atos de fala de nossos interlocutores. Logo, não é possível impedir *desvios* na dinâmica da aula. Os alunos questionarão, provavelmente, sobre aquilo que eles não compreendem ou sobre qualquer outro fato, seja este fato um assunto tratado na aula ou não. As colegas de Helena trazem à tona situações que tornam essa dinâmica menos simples do que parece.

[38] É um exemplo disso aí é o estágio de língua inglesa. A gente tá aprendendo coisa que nunca viu e aí pega os materiais lá e traz pra cá, mas não pra gente aprender com o professor. O professor ensina como que você vai ensinar. (Monica)

[39] A metodologia. Que que você vai falar. Até os exemplos. (***)

[40] Mas se o menino te perguntar como que é pedra em inglês e pedra não tá lá no papel, no plano de aula... (Yasmin)

Yasmin problematiza o que é colocado em pauta por Helena. Ir para a sala de aula esperando que tudo aconteça de acordo com o roteiro pré-estabelecido pelo professor não é algo seguro, tampouco é sinal de que tudo correrá bem e não será preciso ter qualquer domínio linguístico para lidar com a dinâmica da sala de aula. Os alunos farão perguntas. Eles não agem em sala de acordo com roteiros.

[41] Eu tenho coragem de falar que não sei. (Milena)

[42] É. Já aconteceu na minha aula, na minha última aula de estágio, o menino me perguntar uma coisa que não tava lá e eu falar pra ele “Não sei”. (Yasmin)

O professor não deve saber tudo, mas deve existir a consciência da necessidade do preparo. A importância e a necessidade da formação crítica e reflexiva aparecem, ainda que de forma implícita, no discurso das alunas. Surge o questionamento: O professor crítico e reflexivo permite-se entrar em sala de aula sem saber o conteúdo, preparado para seguir apenas um roteiro de aula inflexível?

É possível perceber que muitas reflexões precisam ser feitas no que diz respeito ao processo de formação pelo qual o futuro professor de línguas passa no curso de Letras. Por mais que os primeiros objetivos profissionais dos alunos não sejam fazer parte da educação, uma vez que lá estão, devem compreender o importante papel que ocupam na sociedade enquanto educadores em formação. Assim, é essencial que o estudante de línguas, especialmente aquele que pretende se formar como professor de LE/LI, assuma o papel de indivíduo/sujeito autônomo no que diz respeito à sua própria aprendizagem da língua.

Aos serem questionadas acerca do que seria, então, o conceito de autonomia, elas parecem não compreender bem como esse conceito poderia ser aplicado ao que é vivido por elas no curso.

[43] Autonomia em sala de aula? (Victória)

[44] Autonomia como aprendiz e como professora. O que que é ser uma estudante autônoma e o que que é ser uma professora autônoma? (Pesquisadora)

[45] Autônoma é você ser dona do seu próprio negócio. (***)

[46] Independente. É. (Victória)

[47] **Você ser ciente daquilo que você ta ensinando.**(Maria)

[48] Eu nunca pensei nisso sendo uma professora. (Victória)

[49] É. Eu também não. (***)

[50] **Autonomia pra mim é ser ciente. Tá ciente daquilo que eu vou fazer.** (Maria)

[51] **Eu acho que nenhum professor tem autonomia.** Porque a gente não pode dar conta da situação da maneira que a gente... (Victória)

[52] Não, mas... (Helena)

[53] Tem um currículo pra seguir, né? (Milena)

[54] **Não, mas eu acho que autonomia aqui no caso, né, a gente tem um currículo pra seguir, realmente, mas eu tenho autonomia de levar o que eu quiser pra dentro da sala de aula. Eu tenho essa autonomia, quer dizer, eu posso escolher um tema, eu posso escolher o que que eu vou trabalhar com os meus alunos, desde que esteja ali, quer dizer, aquela estrutura ta pronta, mas eu tenho a autonomia de poder encaixar o que eu quiser ali.**(Helena)

- [55] Assim, uma espécie de liberdade. Liberdade no sentido de escolha, você escolhe... (Monica)
- [56] Tanto aqui né, optar por uma disciplina, por uma graduação, né, no caso ou português ou inglês. (Milena)
- [57] Na hora de estudar, o que que é ser autônomo? Por exemplo, cês tão estudando pra prova de inglês...(Pesquisadora)
- [58] Forçadamente, porque eu não queria. Isso? (Victória)
- [59] Mas aí você tem que estudar, porque você tem que fazer a disciplina. A disciplina é obrigatória, você tem que estudar pra ela. Você é autônoma na hora de estudar em casa? (Pesquisadora)
- [60] **Sou. Porque eu escolho o jeito que eu vou estudar.** (Helena)
- [61] A gente não é autônomo, não. Senão a gente reprova. Cê é obrigado. (Victória)
- [62] Não é porque você quer. (Monica)
- [63] Ah, você tem que fazer uma prova, porque se você não fizer aquela prova você vai reprovar. Então você não tem autonomia. (Victória)
- [64] E reprova mesmo. (Milena)
- [65] A gente não tem autonomia de escolha, né... (Helena)

As concepções que as alunas têm acerca do que seria autonomia referem-se à liberdade de escolha. Elas não veem a autonomia como uma atitude de iniciativa e independência nas formas como conduzem sua própria aprendizagem, a partir daquilo que lhes é proposto. A visão das alunas sobre o que seria autonomia está ligada à escolha entre: fazer provas ou não; estudar determinada matéria ou não; tomar decisões referentes às disciplinas e às atividades propostas ou não.

Apenas duas delas parecem compreender o que é ser uma aluna autônoma. Maria e Helena tentam apontar, contrapondo-se às falas das colegas, que ser autônomo, enquanto aluna, é escolher *como* estudar determinada matéria e, enquanto professora, é escolher *como* e *quais instrumentos/recursos* utilizar para ministrar determinada aula. Em contrapartida, todas as outras colegas admitem que não veem a autonomia como uma concepção possível de se realizar dentro do curso, pois tudo o que fazem nele lhes é imposto.

Considerando esses pontos, a busca por autonomia por parte dos alunos para que eles a tenham não apenas como aprendizes, mas como professores, é parte essencial do processo de formação do professor de LE. Especialmente se considerarmos a universidade como o local em que o formando tomará conhecimento não apenas das teorias que embasarão sua prática, mas da própria língua que terá de “ensinar” no contexto escolar. Para Freire (2011), ensinar exige pesquisa, criticidade, reflexão crítica sobre a prática e consciência do inacabamento. Atitudes que estão atreladas à conduta autônoma.

O professor formador, no contexto acadêmico, pode assumir um papel de mediador e organizador no decorrer do processo, pois os alunos não são, ainda, autônomos, nem compreendem esse conceito de forma ampla. Deste modo, ele deve possibilitar formas de desenvolver a autonomia desses alunos, orientando, apontando caminhos, incentivando. Para que isso seja possível, porém, é preciso que, acima de tudo, o professor tenha conhecimento de *para quem* e *para quê* ele está desenvolvendo essa prática pedagógica. Não é possível tentar desenvolver a autonomia de um aluno se não se conhece esse aluno, se não se sabe até que ponto ele é ou deixa de ser autônomo, construtor do próprio conhecimento. Por tal motivo, essa prática pedagógica como prática social exige flexibilidade e contextualização.

3.4 Formação crítica, reflexiva e autônoma

É notável que os alunos no decorrer do curso de Letras, por conta das diversas dificuldades, alimentam uma visão mais negativa do que positiva do curso. A maioria deles não está lá como primeira opção. Tiveram alguma tentativa profissional inicial frustrada e precisaram buscar outras alternativas para seguirem carreira. O curso de Letras, no entanto, apresenta alguns contratempos para os alunos, como o fato de ser um curso noturno, ser uma licenciatura dupla, ter aulas aos sábados, o que faz com que eles passem a ter uma postura um tanto passiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem e de formação pelo qual precisam passar.

Ao observar as aulas, realizar as entrevistas e a sessão reflexiva, o que percebi é que esses alunos passaram quatro anos de suas vidas estudando algo com o que não pretendem trabalhar, pois, durante todo o período de formação, suas expectativas foram frustradas em relação ao sucesso que poderiam obter na profissão. Eles estão desmotivados, por uma série de processos pelos quais passaram até o último ano. Considerando todos os pontos analisados a respeito deles, é possível perceber que, diante das adversidades e dificuldades encontradas durante o curso, a saída que eles acabam procurando (e encontrando) é deixar que as coisas corram do modo menos incômodo possível. O que significa diminuir os esforços e deixar que apenas o professor seja responsável pela “transmissão” dos conteúdos que devem ser aprendidos até o fim dos quatro anos de formação. Um comportamento, inclusive, que lhes foi impulsionado desde o ensino regular, quando não foram motivados por seus professores de LI do ensino fundamental e/ou médio. Desde a escola esses alunos não foram instigados a ter

curiosidade, a buscar o conhecimento. Tornou-se uma cultura esperar que o professor dê respostas prontas, que o professor não insista para que o aluno pesquise e descubra coisas novas por si mesmo.

No entanto, é possível mudar a realidade do curso de Letras. Uma forma de reorganizar o curso de modo a tornar o processo de formação de professores de línguas mais significativo é a reestruturação do currículo. O PPCL afirma ter como objetivos básicos para a formação de professores a formação crítica, reflexiva e autônoma de seus alunos, no entanto, ao ouvir os próprios professores em formação, percebe-se que há uma lacuna nessa proposta de formação. Como preenchê-la?

De acordo com Oliveira (2016, p. 129) “o currículo corresponde a um instrumento potencial de planejamento cultural acerca de modos de formar, educar, profissionalizar”. Pensando por esse prisma, a reorganização do currículo do Câmpus Inhumas, como a de qualquer outro Câmpus, poderia ser feita de modo a suprir as necessidades de seu público-alvo. Se o objetivo é formar professores críticos, reflexivos e autônomos, desde o primeiro ano de curso, os professores em formação devem estar em contato com tais concepções e com as prováveis maneiras de se orientar a partir dessas abordagens e conceitos em sala de aula.

Em primeiro lugar, o currículo deve nortear um processo de formação que leve em conta o fato de que o curso de Letras não lida apenas com alunos recém egressos do ensino médio. De acordo com os alunos, o choque pelo qual eles passam ao ingressar na universidade e iniciarem os estudos em LE, principalmente, é que o conteúdo parece ser elaborado sob a premissa de que eles acabaram de sair da escola, ingressaram diretamente na faculdade e precisam apenas aperfeiçoar o que estudaram recentemente. A realidade, entretanto, é outra. Boa parte dos alunos que ingressa no curso está fora da sala de aula há cerca de 10 anos. Deste modo, ao perceberem que o ritmo corre um pouco mais rápido na universidade, os alunos se assustam, se incomodam, às vezes, se acomodam e acabam não progredindo como gostariam. Algumas concepções formadoras, porém, podem ser reelaboradas de modo que os alunos percebam que a universidade pode ser também um espaço para aprendizagem.

Uma forma de potencializar o processo de ensino-aprendizagem considerando as diferentes realidades dos alunos que ingressam no curso de Letras é pensar os conceitos de crítica, reflexão e autonomia desde o primeiro ano do curso. Os novos paradigmas reclamam por uma formação que seja capaz de abordar as disciplinas sem dividi-las em *disciplinas pedagógicas* e *disciplinas práticas*, mas colocando as duas visões para

caminharem juntas. Algumas maneiras de fazer com que o ensino-aprendizagem de LI ocorra dessa forma no curso, considerando as disciplinas de LI e as de laboratório de prática oral e escrita e LI, seriam:

1) Usufruir melhor das tarefas de monitoria, nas quais os alunos do curso possam organizar, de acordo com suas habilidades e dificuldades, grupos de estudos para aplicarem de forma prática tudo o que é estudado em sala, de modo a trabalhar coletivamente, ajudando uns aos outros, ao monitorarem os estudos dos colegas.

2) Cursos de extensão abertos à comunidade, ministrados e monitorados pelos próprios alunos, abordando aspectos culturais, sociais e linguísticos que estejam de acordo com a capacidade e o conhecimento dos alunos “ministrantes”. Deste modo, os alunos estarão integrando conhecimentos entre teoria e prática, elaborando novos exemplos, atividades e tarefas a serem cumpridas com as informações recebidas em sala de aula.

3) Valorização e implementação de projetos de iniciação a docência, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que incentivem o início do trabalho em sala de aula realizado por professores em formação inicial, fornecendo bolsa aos alunos que participam do programa.

Um importante aspecto, porém, a ser levado em conta sobre tais propostas é que elas não devem ser vistas como atividades impositivas. Uma das maiores críticas em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas no curso, de acordo com os alunos, é que os conteúdos estudados na universidade não estão de acordo com o que acontece nas escolas, no ensino fundamental e médio. Essa aproximação entre escola e universidade é uma proposta também dos novos paradigmas. É preciso aproximar os dois contextos, pois, considera-se que alguns dos problemas encontrados na educação básica são decorrentes da má formação de professores, ou de uma formação docente sem acesso de mediação à crítica, reflexão, autonomia. Exemplos disso foram apontados pelos alunos em seus discursos: tiveram professores que não sabiam o que ensinavam e professores com outras formações que ministravam as aulas de LI.

Outro ponto que pode ser pensando sobre o currículo é que, se o aluno do curso de Letras é formado, desde o princípio sob perspectivas crítica, reflexiva e autônoma, ele aprende a lidar com os problemas que se fazem pelo caminho, durante a formação. As dificuldades apontadas pelos alunos, por exemplo, em relação à aprendizagem da LI e, em seguida, ao manuseio da língua em sala de aula, durante o estágio supervisionado, poderiam ser minimizadas, caso esses alunos tivessem refletido de forma crítica a

respeito dos papéis que professores e alunos desempenham no processo de ensino-aprendizagem de uma LE desde o primeiro ano. Se lhes fosse colocado em questão desde sempre que seu papel é essencial para a própria aprendizagem, talvez os alunos buscassem menos discursos pessimistas e que culpabilizam mais a instituição, a carga horária, as circunstâncias, os professores.

É fato que eles reconhecem a necessidade de seus esforços, mas apenas o reconhecimento não basta. É preciso que o reconhecimento e a consciência sejam os primeiros passos para uma atitude ainda mais concreta do que apenas assumir que não se sabe e não se está pronto. Afinal, sabendo ou não, estando prontos ou não, eles sairão do curso com o diploma de licenciados em Letras – Português/Inglês. O que está em questão, então, é a ideia de que é necessário partir do trabalho mais cômodo de aceitar tudo o que lhes é proposto como única possibilidade de aprendizagem da língua-alvo. A postura crítica, reflexiva e autônoma permite ao aluno analisar de forma ampla seus objetivos no processo de formação e “descobrir” como traçar caminhos para alcançá-los.

A delimitação de objetivos concretos também é um item importante sobre o qual os professores em formação devem ter total conhecimento desde os primeiros momentos no curso de Letras. Já compreendemos, desde o início da discussão, que estamos tratando aqui de alunos que não queriam estar cursando Letras, mas acabaram optando por ingressar no curso mesmo assim. É natural, então, que seus objetivos pessoais e profissionais em relação ao curso não estejam muito bem articulados. Sendo assim, se currículos e ementas são bem definidos, apresentados e discutidos, esses alunos podem começar a delinear seus objetivos a partir daí. O curso de Letras, em sua totalidade, deve ocupar-se de discussões acerca de identidades profissionais, concepções de formação docente, conceitos como crítica, reflexão e autonomia, encorajando seus ingressantes em relação às suas perspectivas de futuro dentro da graduação em licenciatura.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Chamo as considerações deste capítulo *provisórias* por acreditar que este não é um trabalho que se encerra aqui. Muitas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem de LI no contexto acadêmico e da formação de professores de línguas ainda precisam ser feitas. Nessas considerações provisórias, pretendo retornar às perguntas de pesquisas e apontar possíveis respostas para elas, a partir dos dados analisados anteriormente.

A primeira questão que me propus a refletir no decorrer da pesquisa foi:

- De que forma os alunos percebem o processo de ensino-aprendizagem de LI pelo qual passaram no curso de Letras?

A análise das entrevistas e da sessão reflexiva evidenciou que há, em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LI no curso de Letras, uma série de frustrações por parte dos alunos. De início, eles ingressaram na universidade imaginando que aprenderiam a LI dentro do curso e que o processo seria gradual: aprender, primeiramente, o básico, e evoluir na aprendizagem no decorrer dos anos. Contudo, o desapontamento aconteceu logo nas primeiras aulas, nas quais os alunos perceberam que o nível de conhecimentos linguísticos exigido pelos professores de LI estava acima do que eles conseguiam acompanhar.

Ao se depararem com as dificuldades, a primeira reação dos acadêmicos foi a de assumir um comportamento passivo em relação à aprendizagem de LI. Durante os quatro anos de graduação, eles assistiram às aulas e cumpriram com as atividades de acordo com o que lhes parecia mais viável fazer. A partir de seus depoimentos, é possível notar que, no decorrer de todo o processo, não foram realizadas ações caracterizadas como autônomas. Os objetivos dos professores em formação em relação à aprendizagem de LI foram pautados basicamente em dois eventos principais: adquirir notas suficientes para passar de ano nas disciplinas da língua; e concluir o curso. Deste modo, nota-se que a aprendizagem de LI propriamente dita foi colocada em segundo plano. Assim, os alunos limitavam-se àquilo que não exigisse muito esforço.

Os esforços e investimentos que os alunos tiveram em relação à aprendizagem de LI foram muito limitados e o percurso pelo qual precisavam caminhar tornou-se árduo. De acordo com eles, as cobranças estavam acima de qualquer possibilidade de

desenvolvimento deles em relação aos conteúdos trabalhados; a forma como a LI é abordada no curso não deu subsídio para que eles pudessem evoluir enquanto aprendizes e pudessem apreender as habilidades de comunicação na língua alvo. Partindo dessa constatação, os alunos optaram por admitir as dificuldades e lidar com elas em vez de superá-las por meio da reflexão sobre diferentes formas de se aprender uma língua.

O processo de ensino-aprendizagem de LI no curso de Letras, pelo que se pode ver na fala dos alunos, passou a ser, então, diante de tantos percalços e entraves, uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles no decorrer da formação docente. As conclusões às quais eles chegam, a partir das reflexões estabelecidas durante a entrevista e a sessão reflexiva, são as de que o ensino de LI no curso é frágil, não é frutífero e não é possível aprender a LI dentro da universidade, por conta de diversos fatores, dentre eles, o de que o ensino é baseado na premissa de que todos os ingressantes no curso já possuem conhecimentos básicos da língua, logo, as aulas são direcionadas para o aperfeiçoamento de algo que supostamente já foi aprendido, e não para a aprendizagem em si. Eles buscam reforçar essa ideia afirmando que, logo nas primeiras aulas, imaginaram que não conseguiriam se desenvolver bem durante as aulas e não concluiriam as disciplinas de LI e, por consequência, o curso justamente pelo fato de terem sentido um grande impacto ao assistirem as aulas da língua em questão.

Um dos principais pontos a serem refletidos criticamente acerca do processo de ensino-aprendizagem de LI no curso de Letras é justamente esse: para formar alguém para o ensino de LI é preciso que se pense primeiro na aprendizagem significativa da língua por parte desses professores em formação. Essa é uma maneira de garantir que pelo menos grande parte dos ingressantes no curso não sairá dele sem conhecimentos básicos da língua que irá ensinar. Por isso, é necessário pensar um diagnóstico para identificar até onde os alunos ingressantes conseguem desempenhar as habilidades orais e escritas da língua. Esse diagnóstico pode acontecer por meio de atividades orais e escritas no decorrer das aulas de Língua Inglesa I. O professor pode mediar a turma de maneira que consiga perceber os níveis de conhecimentos linguísticos dos alunos para trabalhar a partir do que eles já souberem. E se eles *nada* souberem iniciar o processo considerando a falta de conhecimento deles, buscando a evolução gradativa.

Partindo daquilo que os alunos percebem a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LI no curso de Letras, a discussão pelo que eles esperam desse processo, por meio da tentativa de responder à seguinte pergunta:

- Quais são as expectativas dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa em um curso de licenciatura dupla em Letras?

Diante da apresentação das dificuldades e frustrações que os alunos tiveram durante o curso, é possível identificar algumas de suas expectativas em relação ao que poderiam aprender nas aulas de LI. Ao afirmarem que o processo de ensino-aprendizagem de LI do curso é frágil e não dá subsídio para que o aluno termine o curso sendo um usuário em potencial da língua e também professor, os alunos demonstram que sua principal expectativa em relação ao curso era a de que aprenderiam a língua e seriam fluentes nas quatro habilidades comunicativas. No entanto, esse não é o resultado final que eles obtêm em relação à aprendizagem de LI.

Nas entrevistas e na sessão reflexiva, os alunos apontam que sua percepção de como seria o ensino da LE na universidade é equivocada. Alguns deles argumentam que imaginavam passar por um processo que se iniciava no ensino regular: aprender o básico na escola, aprimorar na universidade. Outros afirmam que imaginavam o curso de Letras de licenciatura em língua materna e em uma LE teria um caráter um pouco mais sistemático quanto à LE, no sentido de ensinar o aluno para o conhecimento e uso da língua e, em seguida, ensinar para o ensino. No entanto, eles chegam à conclusão de que a universidade não é lugar de aprendizagem de LI.

Diante dessa inferência, os professores em formação passam a estabelecer outras hipóteses sobre como eles podem aprender LI para, posteriormente, ensinar a língua: conciliar o curso de Letras com escolas de idiomas, ou até mesmo esperar o curso terminar e iniciar os estudos em escolas de idiomas. Há um porém: a dinâmica do curso não dá abertura para que os alunos consigam estudar de forma eficiente a LI em um curso livre. São muitas disciplinas para conciliar, muitos trabalhos para fazer, muitas coisas com as quais se preocupar e o curso livre acaba se tornando mais um empecilho para seu bom desenvolvimento enquanto professor em formação.

Assim, os alunos aceitam a frustração de terem suas expectativas de aprendizagem quebradas. Eles admitem a ideia de que não aprenderão LI na universidade como gostariam; os professores, até mesmo por terem um currículo e uma ementa para seguir, não vão *desacelerar* os conteúdos e as formas de ensino, portanto, aprender LI nesse contexto passa a ser muito mais difícil do que eles imaginavam que seria. Os alunos reconhecem, até esse ponto que as aulas, as atividades, as metodologias

e didáticas utilizadas pelos professores parecem insuficientes para a aprendizagem. Nesse sentido, estabelece-se outra reflexão: de que forma, então, eles poderiam virar o jogo e tornar possível a aprendizagem expressiva da LI no curso de Letras? A resposta para essa pergunta poderia ser: Autonomia. Mas esse é outro ponto no qual os alunos encontram muitos entraves.

A última pergunta de pesquisa que norteia este trabalho é:

- Há autonomia por parte dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de LI? Se não há, quais são os principais entraves que esses alunos enfrentam em relação à autonomia na aprendizagem?

Esses são questionamentos primordiais para a ideia geral que pretendo apresentar neste estudo: a importância da autonomia no processo de ensino-aprendizagem de LI. A resposta para a primeira das perguntas feitas acima é *não*. Desde as observações das aulas de Língua Inglesa IV percebi pelo comportamento dos alunos em sala que não existia autonomia em suas ações. Eles não apresentavam iniciativa nas interações com o professor, quase sempre era necessário que ele escolhesse um dos alunos para responder às perguntas que fazia. Ao ficarem sozinhos em sala quando, vez ou outra, o professor se ausentava, eles optavam por não realizar as atividades propostas e deixar a aula. Ao entrevistá-los e, em seguida, conversar com eles durante a sessão reflexiva notei que, em sua própria fala, os alunos reconhecem que algumas ações específicas como *pesquisa*, *estudo* e *esforço* são necessárias para a aprendizagem da LI de fato, no entanto, eles demonstram indisposição para a realização de determinadas tarefas.

Sistematizando melhor as dificuldades que esses alunos encontram como entraves à sua autonomia, pode-se elencar os seguintes fatores: o ensino frágil da educação básica; o ingresso na universidade sem um conhecimento básico da LI; o curso noturno; as atividades pessoais que cada um assume durante o dia como trabalhar, cuidar da casa, cuidar dos filhos; a desmotivação; os objetivos profissionais frustrados; a dificuldade em assimilar os estudos das duas línguas abordadas no curso (LP e LI). Os alunos demonstram, em alguns momentos da sessão reflexiva, ter certa consciência do papel que eles mesmos precisam exercer para que o processo de ensino-aprendizagem de LI na universidade seja bem sucedido. Mas eles se sentem desamparados e não há um ponto por onde começar. Isso, de certo modo, justificaria, inclusive, seu

comportamento durante as aulas de Língua Inglesa IV, ao serem mais passivos do que ativos, ao não tomarem iniciativas diante das tarefas propostas.

O reconhecimento desses entraves aponta que é hora de tomar essa discussão acerca do desenvolvimento da autonomia dos alunos de Letras como um dos aspectos fundamentais do processo de formação. Por meio de leituras e elaborações teóricas críticas e reflexivas é essencial que os conceitos do que é ser *crítico*, *reflexivo* e *autônomo* passem a ser frequentemente debatidos no decorrer do curso, principalmente, para que os alunos se tornem ainda mais conscientes dos papéis que eles precisam desempenhar enquanto professores de línguas em formação.

No entanto, discutir os conceitos apenas não é o suficiente. Para formar professores que sejam críticos, reflexivos e, por fim, autônomos é importante repensar toda uma estrutura de ensino-aprendizagem de línguas dentro do curso. Antes de ser formado para o ensino, o acadêmico de Letras deve ser formado para a aprendizagem. Reforçando uma ideia já discutida anteriormente nesse texto, é interessante reafirmar: não é possível ensinar o que não se sabe, o que não foi, antes, aprendido. Por isso, deve ser dada uma intensa atenção ao processo de ensino-aprendizagem de LI no contexto acadêmico para que a aprendizagem, somada às inúmeras discussões acerca da formação crítica e reflexiva, proporcione o desenvolvimento de ações autônomas por parte dos alunos do curso.

Desta forma, até mesmo o problema da desmotivação pode ser amenizado. Uma das razões pelas quais muitos não conseguem aprender uma LE é o fato de que ela não parece ser tão “útil” para suas vidas fora da academia, mesmo que os alunos em questão sejam acadêmicos de um curso que os forma para o exercício da docência em LE. Existem outras opções profissionais às quais eles podem se apoiar: dar aula de LP, já que o curso licencia em duas línguas; dar aula de Literatura; ou não dar aula de maneira alguma, que é o que muitos afirmaram ser, até o momento em que acontecia a pesquisa, sua opção mais viável. Contudo, se o processo de formação se dá por meio da crítica, que inquieta, que indaga, que procura esclarecimentos (FREIRE, 2011), partindo para a reflexão, que faz o indivíduo questionar as próprias ações e planejar formas de agir diante de situações complexas, chega-se ao ponto em que eles compreendem a importância da aprendizagem e da autonomia nesse processo.

Para que essa formação crítica, reflexiva e autônoma se torne uma realidade, é indispensável que paradigmas tradicionais sejam rompidos. Isso significa que abordagens comunicativas devem ser mais trabalhadas em sala de aula, os conteúdos

devem ser tratados a partir da realidade contextual dos alunos e da comunidade em geral envolvidos nesse processo de formação e ensino-aprendizagem. Nos novos paradigmas, os alunos assumem papéis menos passivos, mas porque isso é oportunizado a eles. A partir do momento em que seu contexto social, histórico, cultural é compreendido, todo o processo de ensino-aprendizagem se torna mais coerente. Os alunos, a partir daí, são capazes de visualizar objetivos mais concretos para guiarem sua aprendizagem de LI e sua formação enquanto professores.

Os paradigmas tradicionais, sob a perspectiva dos novos paradigmas, são questionados, problematizados. Os papéis desempenhados por professores e alunos são colocados em pauta. Professores deixam de ser detentores de saberes absolutos. Os alunos deixam de ser coletores que absorvem todo o conhecimento que lhes é transmitido. O conhecimento, aliás, não é mais transmitido. É construído. Construído em conjunto, a partir de discussões, debates, pesquisas e ações que perpassam a crítica, a reflexão, e chegam à autonomia.

O objetivo maior deste estudo, enfim, não é concluir. É iniciar. Iniciar uma discussão sobre a importância de se pensar a educação básica partindo, primeiro, da formação dos professores que vão para as salas de aula sem muitas perspectivas. A intenção é questionar, ainda que muitas das perguntas que este trabalho possa gerar não tenham, ainda, respostas concretas.

Para buscar mais respostas e melhorias é necessário observar e refletir mais. Para pesquisas futuras, sugiro que aqueles que se interessam pelo processo de formação de professores e pelo ensino-aprendizagem de línguas busquem refletir sobre: 1) As identidades construídas e assumidas pelo aluno do curso de Letras; 2) A formação linguística e a formação para a sala de aula do aluno de Letras; 3) O processo de ensino-aprendizagem de LI no contexto universitário em relação ao currículo e à formação linguística do futuro professor; 4) A construção da autonomia do aluno de Letras no processo de ensino-aprendizagem de línguas no contexto universitário.

A formação docente é isso. É inacabada. Incompleta. A formação para a autonomia é capaz de conscientizar o professor em formação sobre essa incompletude. E, ao reconhecer a incompletude, o ser autônomo busca sempre mais. E é isso que o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores precisam: buscar sempre mais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1947.

_____. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Ed. Cultrix e Editora da USP/SP, 1956.

AGUIAR, M. A. da S. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia, Editora UFG, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. p. 263-284.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. **Linguística aplicada e formação de professores**: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R., BORELLI, J. D. V. P. (Org.). Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira. Goiânia: Editora UFG, 2011.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. Escritos de educação. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valezuelo. São Paulo, Cortez, 2002.

COSTA, M. M. **Autonomia do aluno na sala de aula de língua portuguesa**: uma proposta de atividade articulando língua e linguagem. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/Araraquara, São Paulo. 2012.

CRUZ, G. F., LIMA, J. R. O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas

estrangeiras no desenvolvimento da autonomia dos alunos de letras. In: LIMA, D. C. de L. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 59-69.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, M.; LEFFA, V. A auto-heteroecoformação tecnológica do professor. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

GARCIA, W. E. **Bernardete A. Gatti**: educadora e pesquisadora. Coleção Perfis da Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.151-160.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. A. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Ministério da Educação, 2011. p.13-29.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de L. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-168.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, v., p. 33-49.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas**

públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M., LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 54-66.

LIMA, N.D.S. Traços críticos na reflexão de professores de inglês em formação universitária. In: PESSOA, R. R., BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011, p. 95-110.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. Delta, São Paulo, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado Letras, 1996.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 303 – 332.

MONTEIRO, D. C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M. S.; BIONDO, A. C. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

OLIVEIRA, H. F. Ensinar além da língua: uma proposta de (trans)formação docente. In: SILVA, V. M.; NETO, J. E.; COSTA, S. A. R. (Org.). **Discursos, representações e paisagens: múltiplos olhares**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

_____. **Esculpindo a profissão professor**: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2013.

_____. **Repensando o currículo na formação de professores de línguas para a contemporaneidade**. In: Revista Revelli, v.8 n 1. Abril/2016.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade**: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2006.

_____. **O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia**. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M. S.; BIONDO, A. C. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PESSOA, R. R., BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011.

PESSOA, R. R., URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 57-80.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. Do ensinar a ensinagem. In:

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (Org.). **Docência da universidade**. São Paulo: Cortez 2005. p. 203-279.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS, PORTUGUÊS/INGLÊS, UEG, Câmpus Inhumas, 2015.

SANTOS, L. P. R. dos. Reflexão e busca da autonomia no ensino de língua estrangeira. In: **Revista Continuação**: contribuições à formação de professores. – Vol1, n. 1(2006) – Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 93-110.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M. S.; BIONDO, A. C. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. **Paradigmas e formação e investigação no ensino superior para o Terceiro Milênio**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A prática de ensino e estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE**. Contexturas. São Paulo: APLIESP, v. 1, p. 49-54, 1992.

ANEXOS

ANEXO A: Transcrição das entrevistas

Entrevistas: Dia 14 de maio de 2016.

001 – Yasmin

Eu: São cinco perguntas que eu vou fazer pra você sobre sua relação fora e dentro da faculdade. Primeiro, quando e como você teve seu primeiro contato com o inglês? Foi na escola ou foi fora dela?

Yasmin: Primeiro contato foi na escola. Foi no ensino médio. Assim, aliás, na escola mesmo. Desde o ensino fundamental porque a gente tem a disciplina de inglês na escola. Mas, assim, foi um contato superficial.

Eu: Superficial...

Yasmin: Uhum.

Eu: Estudar inglês na escola fez com que você se interessasse mais pela língua?

Yasmin: Não. Nunca gostei. Sempre tive um bloqueio com a língua. Sempre tive interesse em aprender, mas... é... facilidade e gostar eu não gosto.

Eu: Tá. Como é que você enxerga o processo de ensino aprendizagem pelo qual você passou do ensino fundamental, no ensino médio, até chegar aqui? Te ajudou em alguma coisa? Foi bom ou... cê já falou que foi meio superficial.

Yasmin: É... com relação ao... desde o primeiro contato na escola, é... eu não... assim, eu acredito, assim, que foi muito vago. É um processo muito vago na escola que a gente tem e aqui na faculdade também. Porque, assim, é... com relação ao curso de Letras, eu falo com relação ao curso de Letras da UEG hoje. É... de português e inglês. Eu acho muito vago. Não te dá subsídio pra você sair fluentemente com a língua, da língua inglesa. Você tem que buscar fora. Tem que buscar recurso fora. Cê não sai capacitado. Você sai portador, de português e inglês, mas capacitado pras duas línguas, você não sai. Sai mais ou menos pra português e inglês pra quem tem muito interesse e busca fora. Porque a faculdade não te dá subsídio pra isso não. Desde o primeiro ano. E eu acho, a minha opinião que, assim, com relação ao ensino-aprendizagem da faculdade. Assim, é um ensino que precisa de adaptações, porque chega no 4º ano eles cobram tudo que você precisa pra sair portador das duas línguas, sendo que um ano é muito pouco, e você ainda tem monografia, tem estágio e no final do curso, eles querem que cê sai 100%. Quando deveriam cobrar isso desde o início, e deixa superficialmente lá no primeiro, lá no segundo, deixa vago, deixa correr frouxo. Assim, deixa muito, te deixa muito solto e livre. Então, eu acho que isso deveria partir desde o início do curso até o final. Pra não sobrecarregar no final do curso, como é sobrecarregado. Assim, pelo menos pra mim. E isso é uma questão que dificulta muito mais pra quem trabalha, não tem tempo pra buscar fora, não tem tempo de fazer um curso fora e às vezes tem que, assim, se desdobrar pra poder conseguir sair daqui. Ou às vezes nem sai.

Eu: Cê comentou a questão do curso ser português e inglês. Cê acha que isso é um ponto... o curso ser licenciatura dupla é um problema ou não.

Yasmin: Da forma que está sendo, sim. Pelo menos da forma que está sendo levado o curso, sim. Porque, como eu disse, é... eles deixam no final do ano cobrar tudo que cê precisa. Te sugar e te arrancar tudo que você precisa pra sair portador da língua. E eu acho que isso não é conveniente. Chegar no último ano e fazer tudo que você precisa. Então, assim, eu acho que se

fosse só uma língua. Porque você estudar uma língua só já é complicado. Duas, então, é pior ainda. É bom o curso? Cê sair portador de duas línguas? Sim. Mas de que adianta você sair portador de duas línguas se você não domina nenhuma? Então, pelo menos uma você tem que dominar. E aqui acaba que você sai portador de duas e não domina nenhuma. Não consegue nenhuma. A não ser que você busque fora. Se você buscar fora. Estudar fora. Buscar outras fontes pra você, fora daqui, você consegue ter um bom domínio das duas línguas, mas se isso não acontecer, só a faculdade não é o suficiente. Só o curso não te dá suporte, não te dá subsídio pra você sair dominando as duas línguas, como você sai portador. É só um papel que indica que cê pode executar, mas que você realmente é capaz e tem capacidade pra isso, eu digo, particularmente.

Eu: Então, no fim das contas, se eu falar assim “eu preciso que você venha aqui dar aula de português ou de inglês”...

Yasmin: De português a gente ainda consegue, assim, rascunhar, né?! Por quê? Porque a gente domina o português entre aspas.

Eu: É a língua materna...

Yasmin: É a língua materna. Assim, dominar, assim, dentro de uma certa...

Eu: Limitação...

Yasmin: Um limite. É. Limitação. Mas a língua inglesa, não. Eu, particularmente, não. Eu posso pegar, e se eu pegar um planejamento, eu posso tentar, mas eu não sou capaz de transmitir isso pra um aluno, é... de forma precisa, de forma que ele vai compreender e eu vou ajudar ele. Não consigo. Porque se eu não sei pra mim, como que eu vou passar pro outro? Infelizmente, não dá. A faculdade não dá o subsídio. Eu vejo isso, é o meu ponto de vista. Com relação a mim. A minha pessoa e a minha formação que eu tenho aqui. Não dá. Ah, então, cê quer dizer que, então, cê tem que reprovar e fazer de novo? Não. Porque eu quero sair daqui. Claro que não. Não quero ficar aqui toda vida. Todo mundo que entra quer sair. Mas, que que acontece, a gente entra e quer sair, mas quer sair apto, né?! Pra poder executar as duas e eu, ao meu ponto de vista, a faculdade não dá esse subsídio que a gente precisa não.

Eu: Por último, o que te influenciou a escolher o curso de letras de licenciatura dupla?

Yasmin: Pra mim, foi falta de não fazer nada. Não ter o que fazer. Eu vim pra cá só porque eu não tinha o que fazer mesmo. Foi nada. Eu já sou formada em pedagogia.

Eu: Cê já dá aula?

Yasmin: Eu já dou aula desde os 15 anos. Então quando eu comecei o curso de pedagogia, eu já dava aula. Eu comecei o curso só pra poder concretizar e, então, assim, a minha área, eu sou pedagoga. Sou neuropedagoga, psicopedagoga. Então, minha área é pedagogia. Então, eu vim pra cá por instinto, assim, pra não ficar à toa mesmo. Contribuiu pra mim, demais. Porque é muito relevante o curso. Não falo também não é um curso “ah, ninguém deve fazer”. Deve sim. Mas eu acho que precisa de melhorias. Melhorar essa parte aí. Porque, assim, ao meu ponto de vista, eu não estou saindo agora do 4º ano apta pra executar e ser professora língua portuguesa e nem de língua inglesa. Língua portuguesa eu posso até ser. Como já fui. O ano passado eu atuava com língua portuguesa no estado. Mas, porque... mas o que que eu fazia? Eu estudava pra dar minhas aulas. Então, assim, não é algo que, assim “não, a faculdade me preparou. Eu to pronta. Posso ir. Entrar na sala, sem papel, sem nada”. Não. Eu me preparava antes de dar minhas aulas, porque eu estudava pra depois passar pros meus alunos. Mas é uma coisa que eu tenho mais facilidade, porque é a língua materna, e de certa forma a gente tem...

Eu: Você trabalha com os meninos pequenos também, né?!

Yasmin: É. A gente tem essa facilidade. Mas com relação à língua inglesa, eu já não tenho nem como estudar pra explicar. Porque eu não domino. Então... e é algo que a gente tem que dominar. E eu to aqui não é nem por escolha nem por nada. É porque não tinha o que fazer e fui inventar isso ainda (risos).

Eu: Então, entre continuar lá na educação infantil ou dar aula de inglês e português você...

Yasmin: Eu fico lá embaixo. Eu fico na pedagogia. Até porque, assim, é... já tem muitos anos que eu dou aula. Desde os 15. Já tem mais de 10 anos que eu dou aula. Então, assim, é minha área. Não tem jeito. Amo o que eu faço. Já tive experiência com ensino fundamental segunda fase. Tive experiência 2 anos eu dei aula. É... de português. Um ano eu entrei com português e inglês, e o outro eu fiquei só com língua portuguesa. No ano passado eu tava só com língua portuguesa. Assim, gostava de dar aula. Porque eu gosto de dar aula, em si, o dar aula. Mas a questão de opção, eu não tenho opção de seguir carreira de letrada não.

Eu: Não tem vontade?

Yasmin: Não. Carreira de letrada de jeito nenhum. Só se, assim, se eu não tiver opção, surgir, tiver só isso pra mim, não tiver outra coisa. Aí, infelizmente, a gente tem que pegar. Mas se eu tiver opção, a minha opção é não pegar. Até o instante momento, né?! Não sei daqui uns anos. Mas, quanto mais o tempo passa, se você não tem contato com isso você perde. Então, não tenho intenção.

Eu: Pra terminar, você falou que é formada em pedagogia. Cê sentiu diferença entre o preparo que cê teve lá no curso de pedagogia com o que você ta tendo aqui em letras?

Yasmin: Sim. Porque, assim, é... não que tem muitas pessoas que falam “ah, pedagogia é mais fácil”. Pedagogia, realmente, Pedagogia é mais tranquilo. Pela seguinte questão, como eu disse, aqui você sai portador de duas línguas. Então a cobrança é maior. Tudo é em dobro. Tudo é em dobro. Mas, assim, com relação a preparação, eu tive uma melhor preparação na pedagogia. Não sei se era uma coisa que eu gostava, se era porque eu tinha facilidade de compreender. Eu já trabalhava quando eu entrei no curso. É... Não sei se isso conta, né, pontos a favor. E com relação à Letras, eu caí de paraquedas. Mas, assim, é... é uma questão, assim, aqui cobra mais, mas com relação à preparação, eu tive uma melhor preparação no curso de pedagogia. E, assim, e com relação a interesse também, porque se você não é motivado no lugar onde você ta, você não tem interesse. E aqui eu levei assim, oh, muito nas coxas mesmo. Nas coxa. Do jeito que dava. Se dava pra vim, vinha. Se não dava, não to nem aí. Eu levei o curso dessa forma. Porque eu não tive interesse. Nada me interessou. Então, assim, quero concluir porque, como se diz, já to aqui, então, vou concluir. Mas com relação de chamar minha atenção, de me prender, do curso de Letras me prender, não me prendeu. Agora, Pedagogia, sim, fiz, fazia tudo, prestava atenção. Não que aqui eu não preste atenção, mas muito pouco com relação ao meu curso de Pedagogia. Eu fiz meu curso de Pedagogia bem feito. Agora Letras, eu assumo, não fiz bem feito. Não... to saindo, como se diz, não tenho intenção de pegar. Não tenho, porque eu acho que pra você passar um conhecimento, você tem que dominar. Então, eu não pretendo chegar numa sala e tentar passar algo que eu não tenho domínio. Até porque a gente não consegue. Eu nem iria conseguir, acredito.

Eu: E nem faz bem pra educação.

Yasmin: Né?! E nem faz bem pra educação.

Eu: Nem pra gente também.

Yasmin: Não.

Eu: Só isso. Brigada.

Yasmin: Por nada. Brigada eu.

002 - Elisa

Elisa: Foi na escola no ensino fundamental. Escola pública.

Eu: Escola pública.

Elisa: Isso.

Eu: É... Estudar inglês na escola te ajudou a ter mais interesse pela língua?

Elisa: Não.

Eu: Não te despertou nenhum...

Elisa: Não, porque é igual a gente vem discutindo na sala, os professores que eu tive durante o ensino fundamental, eu acho que eles não estava capacitados pra poder ajudar a gente a ter interesse.

Eu: E mesmo assim eles tavam lá dando aula pra vocês.

Elisa: Estavam.

Eu: Como é que você enxerga o processo de ensino-aprendizagem pelo qual você passou aqui, no ensino fundamental, no ensino médio e aqui na faculdade?

Elisa: Como eu enxergo?

Eu: É. Como é que foi pra você? “Ah, foi bom, eu aprendi, por isso, isso e isso. Ou...”

Elisa: Bom, eu não aprendi da forma que eu imaginei que aprenderia. Porque eu achei que seria um processo. No ensino fundamental o básico do básico, o ensino médio avançar, e aqui eu pensei que eu sairia daqui fluente. Mas não foi da forma que eu imaginei.

Eu: O que que te decepcionou, entre aspas, aqui? Alguma coisa...

Elisa: A forma de ensino aqui da UEG, na questão da língua inglesa.

Eu: Pra você, não é o suficiente, assim?

Elisa: Não. Não, eu comecei a fazer um curso de inglês e vi que a forma de ensino é totalmente diferente.

Eu: Lá no curso você sente que você tem mais possibilidade...

Elisa: Mais prática. Uhum. Não é tanta teoria. Tanto escrever. Lá é mais prática, pra gente aprender a falar mesmo.

Eu: O que que te influenciou na escolha do curso de licenciatura dupla em letras?

Elisa: Cê quer a verdade mesmo?

Eu: A verdade.

Elisa: Fiz o vestibular, passei. Só.

Eu: Não tinha pensado em fazer outra coisa?

Elisa: Tinha. Fiz Engenharia, mas não passei. Fiz aqui, passei e vim estudar. Pra não ficar parada.

Eu: Mas seu objetivo não era... inicial não era...

Elisa: Não.

Eu: Fazer letras...

Elisa: Não era Letras. Não era ser professora. E ainda não é.

Eu: Você vai sair do 4º ano com um diploma sem...

Elisa: Sem gostar do curso.

Eu: Cê vai dar aula?

Elisa: Eu já dou aula. (Risos)

Eu: Cê já dá aula? (Risos)

Elisa: Dou. De português e inglês.

Eu: Pra quais turmas?

Elisa: De sexto à oitavo ano. De manhã e à tarde.

Eu: Como é que cê se sente dando aula? Assim, pensando que você...

Elisa: Português eu até gosto. Agora na parte de inglês, ontem mesmo eu falei pro professor que, assim, eu me sinto muito mal porque eu não me sinto preparada pra estar lá. E por eu ser um contrato eu fui obrigada a pegar as aulas. Então, ou eu pegava ou eu largava tudo. Então, assim, eu não to dando aula de inglês porque eu gosto ou porque eu sei. Mas porque eu fui obrigada a pegar.

Eu: Se fosse por opção, não pegaria...

Elisa: Não pegaria. De forma nenhuma.

Eu: Tá bom. Era só isso.

Elisa: Só isso?

Eu: Brigada.

Elisa: De nada.

003 - Helena

Helena: Quando eu estava acho que na sexta, sétimo ano. Sétimo ano.

Eu: Do ensino fundamental.

Helena: Do ensino fundamental.

Eu: Foi na escola, então, né?! Estudar inglês na escola te fez despertar algum interesse por essa língua?

Helena: Nenhum. Porque a minha professora não dava aula de inglês. Então, eu tinha aula, acho que umas quatro aulas durante o ano. Porque a minha professora viajava muito. Era professora de Educação Física. Então, não centrava muito nas aulas de inglês. Aí, logo, como eu tem muito que tava na sala de aula, o inglês foi, praticamente, que abolido das escolas. Então eu tive um outro contato somente no ensino médio.

Eu: Só no ensino médio. Como é que foi seu ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio? Foi diferente?

Helena: Eu só tinha aula de gramática.

Eu: Só gramática de inglês?

Helena: Só gramática. Não tinha prática. Apesar da professora falar muito bem inglês, ela... quando ela via que os alunos não tavam entendendo, então ela começou a falar na língua materna e começou a explicar mesmo, né?! Aí dava as regrinhas, como montar. Mas, assim, leitura em si, de texto, a gente não tinha. Então, era sempre frase solta e exercícios aleatórios.

Eu: E quando chegou aqui na faculdade?

Helena: A dificuldade foi enorme. Porque eu não tinha quase nenhum inglês. Nenhum. Eu já tinha 20 anos que estava fora da sala de aula. Então, foi muito difícil chegar aqui e ver o professor conversando só em inglês, e pouquíssimas palavras. Eu aprendia muito pela mímica que o professor tava fazendo. Então, eu deduzia o que ele tava falando, em cima da matéria que eu tava tendo ali. Então, eu olhava o texto, via o que que é que o texto tinha de imagem, ou palavras que eu conhecia, né, e deduzia o que que o professor tava falando.

Eu: Cê sentiu, então, que a faculdade exigia uma base que você não tinha?

Helena: Isso.

Eu: E do primeiro ano até agora como é que foi seu... as aulas...

Helena: Aprendizagem...

Eu: Aprendizagem...

Helena: Bom, eu aprendi muito. Poderia ter aprendido mais se eu tivesse me dedicado. Bem... bem na verdade é isso. Assim, não vejo o inglês pra mim como uma profissão. Vejo ele somente como uma ferramenta que eu vou utilizar, por exemplo, se eu continuar, no mestrado, no doutorado. Que eu sei que eu vou precisar dele, né?! Mas, assim, como profissão, não me vejo atuando.

Eu: Pegar lá e dar aula cê não sente...

Helena: Não. Simplesmente no estágio, porque é obrigatório. Que também se não fosse obrigatório, eu optava por não fazer.

Eu: Por quê?

Helena: Não gosto. Eu não me vejo ensinando inglês.

Eu: Por conta da dificuldade?

Helena: Também. Talvez seja maior, né?! Mas eu acho, por exemplo, uma aula de inglês, ela tem que ter uma produção do professor intensa. Então, assim, ele tem que falar muito bem inglês, ele tem que ter, é... qual seria a palavra certa? Proficiência.

Eu: Uhum.

Helena: Proficiência no falar. Porque ele poderia ajudar muito mais os seus alunos. Talvez isso incentivaria os próprios alunos a falarem, né?! Porque ele não teria nenhuma dificuldade. Então, assim, como eu tenho dificuldade na fala. Então, eu acho que isso é um empecilho pra eu também poder ensinar e cobrar dos meus alunos. Não é nem cobrar, mas eu acho que é um incentivo mesmo.

Eu: Uhum. Tá. É... o que que influenciou sua escolha pelo curso de letras de licenciatura dupla?

Helena: A gratuidade, por ser na mesma cidade. Somente.

Eu: Cê tem alguma formação anterior?

Helena: Nenhuma.

Eu: Cê já dá aula?

Helena: Não.

Eu: Não?

Helena: Não trabalho na área.

Eu: É... última pergunta. Cê acha que o fato de ser licenciatura dupla, você ter que estudar português... pra dar aula de português e de inglês é prejudicial ou não?

Helena: Deixa eu ver... o curso... não, eu não acho que seja prejudicial. Eu acho que é uma boa ajuda. Eu acho que é muito corrido, né?! Você ter que especializar em duas licenciaturas em um tempo muito curto. Então, assim, fica muito puxado nessas duas áreas. Mas, assim, o curso em si eu acho legal. Porque é interessante, né, a gente ter uma visão das duas licenciaturas.

Eu: Ok, então. Brigada.

Helena: Por nada.

004 - Any

Any: Cê fala no ensino médio ou fundamental?

Eu: É... fora da escola, dentro da escola.

Any: Eu... a primeira vez que eu estudei inglês foi na quinta série. Que eu conheci, mas estudar mesmo, foi na faculdade. Porque quando eu terminei os meus estudos, eu tinha 15, 16 anos. Isso foi há mais 10 anos atrás. Então, naquele ano, era bem fraco, considerado a hoje, né, com as observações do estágio. Então, conheci que tinha a matéria. Mas o contato mesmo, só foi na universidade.

Eu: Com os conteúdos...

Any: Com os conteúdos. Aham. Então, assim, eu entrei bem fraca mesmo, sem conhecer nada. Porque, pra mim, no ensino fundamental, no ensino médio, o inglês era pegar a apostila e a professora mesmo passava a resposta no quadro e você completava. Então, aquilo ali era... nem sabia o que tava fazendo.

Eu: Era só pra fazer...

Any: Era só pra fazer e só pra falar que tava dando o conteúdo. Então, quando eu entrei na universidade, foi que eu tive o choque mesmo que não era nada daquilo que eu tinha visto. E foi quando eu comecei a conhecer realmente o que era a língua inglesa.

Eu: Então se fosse pra você descrever como era o processo de ensino que você teve no ensino fundamental e no ensino médio, como é que seria?

Any: Pra mim descrever, Rita, é um pouco complicado. Porque, igual eu te falei, eu não tive. Então, pra mim, tanto que eu amava a matéria. Porque naquela época eu estudava mesmo era pra passar. Só pra ir pra escola, pra passar, pegar nota, então, a minha palavra, que definia era: não conhecia.

Eu: E aqui na faculdade, como é que foi a aprendizagem do 1º ano até agora?

Any: Complicado. Porque eu vi que eu tinha dificuldade, que eu não sabia, quando eu comecei no 1º ano, que a professora já começou a falar, a passar, perguntar e eu fiquei muito constrangida, porque ela falava bem claro que era matéria de ensino médio. E, é... foi um choque. Realmente, hoje, né, cê vai pro estágio, cê vê qe realmente hoje é uma matéria do ensino médio. Só que o meu ensino médio foi totalmente diferente do ensino médio que é passado hoje.

Eu: Até pela questão do tempo, né?!

Any: É.

Eu: É... o que que influenciou sua escolha pelo curso de Letras Português/Inglês?

Any: Pra falar a verdade, eu tentei dois anos fazer Pedagogia, e sempre fiquei esperando vaga. Ficava esperando desistência. E no 3º ano, eu já não queria mais. Pela idade. Eu queria fazer alguma coisa pra não ficar pra trás. Então, uma colega minha que tava formando no ano, pegou e falou assim: “Tenta Letras, porque é mais chance de passar”, e eu tentei e de cara deu certo, passei e ta aí, quase terminando. Mas foi mesmo pra fazer um curso. Não foi uma escolha. Porque se fosse pra escolher, eu queria na época Pedagogia, mas não deu certo e vim pra Letras mesmo.

Eu: É... só pra, quase terminando, estudar inglês na escola ou aqui, te faz ter mais interesse pela língua?

Any: Faz. Faz sim. Porque, não pro currículo, mas pra ta a par. Porque hoje qualquer lugar que você vai, tem a linguagem inglesa. Tem alguém que comunica em inglês. Então até restaurante, você pega um cardápio que alguma coisa, então, mais pra ta inserida mesmo na vida. No dia-a-dia.

Eu: É... pra terminar, qual que é a sua opinião pela questão de o curso ser licenciatura dupla? Cê tem que estudar pra dar aula de português e de inglês.

Any: Eu não sou a favor. Tirando um exemplo de uma conhecida minha que ta fazendo em outra universidade, ela ta fazendo, ela só vai sair formada em português, se ela optar por outra língua, espanhol, inglês, ela tem mais dois anos pra frente pra pegar a outra matéria. Eu acho muito complicado. Porque geralmente quem faz faculdade à noite, todo mundo trabalha, todo mundo é casado, tem filho. Então, querendo ou não, cê tem que ter uma disponibilidade maior, né, pra dois cursos. Eu acredito que se fosse só um curso, seria mais tranquilo, dava pra...

Eu: Dava pra sair mais...

Any: É.

Eu: Saindo daqui com o diploma de português e inglês. Cê vai dar aula de português ou de inglês?

Any: A minha vontade continua Pedagogia. Eu vou fazer um outro curso. Buscar uma segunda graduação. Mesmo porque agora fica mais fácil, né, entrar como portadora de diploma. Mas na área de português e de inglês, se for pra mim pegar uma sala de aula eu não... porque eu não me sinto capaz de reger uma sala de aula nas duas línguas. Então eu pretendo caçar outros rumos, que eu acredito fica mais fácil agora, com uma graduação.

Eu: Entendi. Brigada.

Any: Por nada.

005 - Júlio

Júlio: Nossa! O primeiro contato que eu tive foi aqui na Universidade.

Eu: Você não tinha estudado antes?

Júlio: Só... não... assim, mais aprofundado. No ensino médio e no ensino fundamental eu estudei. Mas não era a mesma coisa que eu vi aqui, né?! Porque no meu ensino médio mesmo eu traduzi texto da quinta série à oitava. E no ensino médio também pode falar que foi quase a mesma coisa, aumentou só o verbo to be. Mais nada.

Eu: Se fosse pra você descrever, então, como que foi seu ensino de inglês no ensino fundamental e no ensino médio, como é que seria?

Júlio: Ruim.

Eu: Ruim por quê?

Júlio: Eu acho que os professores naquela época não eram tão bem capacitados pra dar aula de inglês não. Porque o meu professor da quinta ao oitavo ano, ele era formado em matemática.

Eu: Nossa!

Júlio: Aí pra você ver co mo que fica, né?! E aí o do ensino médio a professora era formada em inglês, mas os métodos deles que eles usavam não faziam com que a gente aprendia nada.

Eu: Quando chegou aqui na faculdade, qual foi o impacto?

Júlio: Nossa! Foi grande! Quando chegou aqui na faculdade que eu vi o inglês, na hora eu pensei, falei “ah, eu não vou dar conta não”. A primeira nota, nossa senhora! Fiquei desesperado. Aí depois fui acostumando, estudando, foi melhorando.

Eu: Do primeiro ano até o quarto ano, como é que foi o ensino de inglês aqui da universidade?

Júlio: Nossa! (Risos)

Eu: Pode falar. Tem problema não. (Risos)

Júlio: Uai, do primeiro ano até o quarto foi até bom. É... foi bom porque eu aprendi muitas coisas que eu não sabia, né?! Também estudei muito, ainda estudo muito pra aprender as coisas que ainda não sei.

Eu: Você estuda sozinho?

***: E com a ajuda das amigas que sabem.

Eu: Cê ta com medo de falar como é que foi, por quê?

***: O quê? Medo de falar como é que foi o quê?

Eu: O ensino.

***: Foi bom. Os métodos dos professores foi bom, eu gostei.

Eu: Tá. É... quase terminando, o que que influenciou sua escolha pelo curso de Letras? Por que que cê ta aqui?

***: Na verdade eu não queria ta pelo inglês, né, eu queria ta pelo português. Porque antes de eu entrar na faculdade aqui eu fazia Química na IFG, né?! Aí como ficou muito apertado lá pra mim, porque lá é mais só matemática e eu trabalho o dia inteiro, não tenho tempo pra ficar estudando só matemática, eu optei por prestar vestibular aqui em Letras e passei. Mas eu acho que eu não tenho vocação pra dar aula de inglês não. Eu acho que se eu for dar aula, eu vou dar aula só de português.

Eu: Só de português. Cê acha que o curso ser... que que cê acha do curso ser licenciatura dupla, português e inglês?

***: Eu acho que é desnecessário. Poderia ser só uma licenciatura, porque não é todo mundo que quer dar aula de... usar o Português e o Inglês. No meu caso mesmo, se fosse pra optar, eu optaria só pelo português. Deixava o inglês de...

Eu: Cê acha que é prejudicial no processo cê ter que estudar as duas?

***: Eu acho que sim. Eu acho que sim. Toma um pouco do tempo de uma que cê quer dedicar mais, numa que cê não faz muita questão.

Eu: Então ta. Brigada.

***: Por nada.

006 - Monica

***: Foi também no ensino fundamental. Que agora ainda tem no ensino fundamental I, né?! Na nossa época nem tinha, então, veio o inglês. E a gente, eu lembro que a gente chegava muito empolgado. Nossa! Nós vai ter o inglês, aí chegava lá era a mesma coisa que todo mundo falava. Que todo mundo falava que só via o verbo to be, verbo to be. Só que eu não acho adequado ficar culpando o professor. Porque, então, que cê viu o verbo to be toda sua vida e você não sabe usar o verbo to be? Então não é só culpa do professor, não é mesmo? Então, assim, eu acho que, hoje, repensando como a gente vê na faculdade, que eu culpava muito também. Aí eu considero que não foi tão ruim assim, eu me pergunto como que foi a minha atuação nesse processo. Não do professor, entende? Por que que eu não aprendi se eu vi durante todos esses anos, por que que eu não aprendi, entendeu?

Eu: Aham! Se fosse pra você descrever seu processo de ensino-aprendizagem de inglês do ensino fundamental e do médio, como que você falaria sobre ele?

***: No ensino fundamental nem tanto, no médio eu comecei a ter um pouco mais de esclarecimento e eu tive um professor que realmente mostrou, levava texto, a gente lia, a gente estudava. Então eu considero que foi bom. Mas se eu tivesse feito um cursinho, alguma por fora, complementar, teria sido melhor.

Eu: Estudar inglês na escola, te ajudou a ter mais interesse pela língua?

***: Lá mesmo, propriamente dito, não. Depois que eu saí, quando eu tava no terceiro ano, que eu fui começar a ter consciência que eu ia precisar, e no terceiro ano que eu passei a gostar pelo meu professor até. Pelos métodos dele. Eu comecei a gostar, mas até então...

Eu: Aqui na faculdade, do primeiro ao quarto ano, como que foi o processo de ensino-aprendizagem na sua visão?

***: Eu acho que foi bom, mas lá no primeiro ano, quando a gente chega, que não sabe nada, cê tem a impressão de que não sabe nada, e o professor fica dividido, não sabe se fala tudo inglês, se conduz praquelles que sabem, que são fluentes, ou se ele vai seguindo o caminho daqueles que não sabem, porque ele não pode abandonar nem um nem outro, né?! Então, às vezes, a gente fica meio perdido, a gente até se sente meio ofendido quando os que são fluentes até falam “ah, aqueles burros não sabem nada”, porque era assim que eles falavam. “Esses burros não sabem nada e a gente também não aprende”. Aí foi meio difícil, só que aí quando chegou no terceiro ano, aí eu vi que eu tinha um pouco de facilidade, aí eu fui interessando, quando eu vi que eu sabia um pouquinho. Porque até então eu achava que eu não sabia nada, aí eu comecei a por em prática. Aí que eu vi que eu sabia alguma coisa e meu interesse aumentou. Eu acho que por causa disso, eu acho que é melhor hoje.

Eu: É... o que que influenciou sua escolha pelo curso de letras. Por que você está no curso de letras?

***: Mesma coisa que todo mundo vai te falar. Português. (Rindo) Principalmente por influência do meu professor, que eu gostava muito do jeito dele, dos métodos dele. E ele era até meu padrinho e aí ele ficou pegando no meu pé “Vai atrás do português. Faz português”. E eu sempre quis ser professora. Aquele sonho de pequenininha lá. Sempre quis. Então pensei “ah, por que não de português?”. Mas nem pensei no inglês. Português e inglês. Nem pensei não. Não pensei que era tão, o foco era docência no português e no inglês. Mas...

Eu: O que que você acha do curso ser licenciatura dupla?

***: Eu acho... inclusive a gente tem discutido isso bastante nas aulas de estágio, eu acho que fica muito pesado. E por ser dupla e por ser quatro anos, eu acho que não prioriza... a gente que tem que priorizar uma ou outra, porque, por exemplo, pedagogia são quatro anos. Mas é uma formação. E aqui, a gente... agora que a gente tá tendo consciência que são duas. Você sai daqui formado em duas coisas, mas será que você sai capacitado pra essas duas coisas dentro de quatro anos? Eu acho que teria que optar ou por uma ou outra. Ou então aumentar o tempo, né?! E adequar as duas no mesmo patamar. No mesmo peso. Porque disseram que essa nova grade agora são cinco anos. Mas o inglês ficou prejudicado, eles não vão ter tanto inglês. Então, que que adianta a licenciatura dupla, né?!

Eu: Saindo daqui com o diploma, você vai dar aula?

***: (Risos) Não sei. Eu, assim, nem tanto pelo inglês nem pelo português não, eu to, assim, revisando alguns conceitos de mim. Não sei se eu me vejo como professora. Eu não sei se eu vou ser uma boa professora, então...

Eu: Você ainda não tá em sala de aula?

***: Não. Só nos estágios mesmo. Então, eu ainda não tive esse contato, então, eu ainda não sei. Mas, como se diz, se eu não achar outra coisa, eu vou pra sala de aula, não vou? Então eu tenho que tentar procurar fazer o melhor aqui, porque se não tiver outra coisa, eu vou pra lá. Aí só porque não tem outra coisa significa que eu tenho que ir pra lá e fazer de qualquer jeito? Não, né?!

Eu: Vai dar aula de português ou de inglês? Se tiver que dar...

***: Uai, se tiver inglês, vai ter que ir, né?! Fazer alguma coisa pra ajudar.

###: Até geografia, né?! (Risos)

***: Uai, vai ter que ir...

Eu: Então, tá bom. Brigada.

***: Só isso?

Eu: Só. Brigada.

007 – Karol

***: No ensino fundamental.

Eu: Na escola, então?

***: É. Uhum.

Eu: Descreve pra mim como é que foi sua aprendizagem no ensino fundamental e no ensino médio.

***: Eu não aprendi nada, por causa que a professora que a gente tem lá na minha cidade, ela não sabe inglês. A gente ainda brincava, falava assim que ela falava inglês por causa que o dente dela era torto, aí ela (Risos)... pois é. Pra você ver, ela, as aulas dela era assim, ela entregava um livro pra gente, falava pra gente copiar e depois ela passava a resposta no quadro. Entendeu? Então, ela falava que a gente tava vendo o verbo to be, mas a gente saiu do ensino médio da mesma forma, só copiando do quadro, ela passava a correção, e a avaliação dela era vistar o caderno. Aí, então, se você tinha as atividades daquele jeito, você ganhava 100.

Eu: Não... Foi a mesma professora...

***: A mesma professora.

Eu: E aqui na faculdade, qual foi o impacto? Quando cê chegou aqui...

***: Ah, foi grande, né?! Porque eu não tenho, assim, eu não sei inglês. E eu tinha curiosidade de aprender. Mas como que eu ia aprender daquela forma? Eu perguntava alguma coisa pra professora, ela falava assim “Olha no dicionário”. Então, como que eu vou chegar aqui e dar conta do inglês? Não é? Aí é complicado. Aí pra mim foi difícil.

Eu: As aulas que você teve no fundamental e no médio te ajudaram a ter mais interesse ou menos interesse pela língua?

***: Menos, né?! Por causa que a professora não influenciava a aprender.

Eu: Não incentivava.

***: Uhum.

Eu: E aqui na faculdade, do primeiro até o quarto ano, como é que foi? As aulas? A sua aprendizagem? O seu desenvolvimento?

***: Ah, eu fui empurrando com a barriga, né?! Porque eu não sabia de nada. (Risos) Sei muito pouco. Aí, agora, eu sou assim, quando eu to cansada, eu não aprendo, eu não dou conta de fazer nada. Aí a gente já trabalha o dia inteiro, pra vim pra cá e aprender, aí é difícil. A gente tem que... né?!

Eu: O que que influenciou sua escolha pelo curso de letras?

***: Meu tio. Ele falava assim “Faz letras, faz letras”, porque eu não sabia o que que eu queria. Aí eu fiz. (Risos)

Eu: Fez por fazer...

***: É... mas se eu pudesse voltar no tempo eu não tinha feito.

Eu: Teria feito o quê?

***: Teria tentado outra coisa. Talvez eu tentava Direito ou Administração.

Eu: Mas nada relacionado à Educação?

***: Não.

Eu: Saindo daqui com o diploma. Professora de português e inglês. Cê vai dar aula?

***: Não sei. Se surgir oportunidade, sim.

Eu: Vai dar aula de português ou de inglês?

***: Qualquer uma. Até de geografia. (Risos) Se aparecer. (Risos) Mas, assim, mais pra português, né?! Inglês não.

Eu: E o que que você acha do curso ser licenciatura dupla? Você ter que estudar pra ser professora de duas disciplinas?

***: Assim, eu acho que é bom pra quem sabe inglês. Pra quem não sabe, não é vantajoso, porque dificulta pra gente.

Eu: Então, tá bom. Só isso. Brigada.

***: De nada.

008 – Thay

***: Meu primeiro contato com o inglês foi quando eu tinha eu acho que uns 10, 11 anos, na quinta série. Não foi muito bom. (Risos) Porque eu assustei logo de primeira.

Eu: É... se fosse pra você descrever o ensino-aprendizagem que você teve de inglês no ensino fundamental e no ensino médio. Como é que seria? Como é que foi?

***: Não foi muito bom. Eu acho que foi por eu não ter facilidade com o inglês. É uma língua que eu bloqueei, praticamente, desde a quinta série, como eu já falei.

Eu: E os professores? Como é que eram?

***: Os professores, eu penso que eles tavam lá pra cumprir carga horária. A escola mandava eles pegar aquela matéria, então, eles iam lá aplicava aquela matéria porque tinha que dar. E você via no conteúdo que não era uma coisa, assim, que ele não tinha domínio.

Eu: E como que foi o impacto quando você chegou aqui no curso de letras?

***: Desesperador. (Risos) Fiquei desesperada. Falei “Meu Deus! Agora sim, to ferrada. Não vou passar nem do primeiro ano”. A professora, no primeiro dia, começou a falar tudo em inglês, eu falei “Meu Deus, o que ela tá falando? Eu não entendo nada”. Pegava uma, duas palavras do que ela tava falando.

Eu: Uhum. E como é que foi o processo de ensino-aprendizagem de inglês do primeiro ano até o quarto ano? Você se desenvolveu?

***: Desenvolvi muito. Eu não sabia nada. Agora se eu pegar um texto, eu sei mais coisas do que quando eu comecei o curso.

Eu: As aulas. Como é que eram? Te auxiliaram em alguma coisa?

***: Muito. (Risos) Métodos também. Que a gente estuda muito... muitos métodos também de estudar, né, que ajudam também.

Eu: O que que... estudar inglês na escola e na universidade te faz ter mais interesse pela língua?

***: (...) (Rindo)

Eu: Pode ser sincera.

***: Não. (Risos)

Eu: Não? (Rindo) Por quê?

***: Eu acho que é porque eu não gosto mesmo da língua inglesa. Já desde o comecinho, assim, aprendi muita coisa, porque eu sei que eu tenho, ta no currículo, então eu tenho que saber, mas se for pra mim falar, pra você falar, assim, você quer aprender mesmo o inglês, passar pra frente, dar aula de inglês? Eu não quero.

Eu: O que que influenciou a sua escolha pelo curso de letras? Por que que cê veio...

***: Gostar de português.

Eu: Língua portuguesa.

***: Língua portuguesa.

Eu: Cê tem vontade de ser professora de português.

***: De português. Eu gosto de português e literatura.

Eu: (Risos) Saindo daqui com o diploma, professora de português e inglês, cê vai dar aula?

***: Espero que sim.

Eu: De?

***: Português. Não inglês. Porque senão, se falar pra mim fazer, dar aula de inglês, eu vou acabar fazendo igual os meus professores. Que eu tive a experiência e não foi legal. Eu sei que não vai pra frente.

Eu: Uhum. Legal. É... última coisa. O que que cê acha do curso ser licenciatura dupla?

***: Acho que é muito pesado. Deveria ser só português e literatura, e o inglês a parte. Tipo uma optativa. Fazer mais um, dois anos que seja do inglês.

Eu: Pra você, então, é prejudicial?

009 – Bia

***: Meu primeiro contato com o inglês? Quando? É porque, antes de eu ta, de eu começar a fazer letras, tinha o... é... como é que fala? O inglês aqui, né, à tarde. Ah, como que... o Centro

de Idiomas. Aí, eu e uma amiga minha, a gente viu a necessidade de ta fazendo, aí a gente começou a fazer o inglês aqui.

Eu: Na escola você não tinha estudado inglês?

***: Ah, tinha também. Tinha. Tive uma base boa no meu inglês. É... verdade.

Eu: Como é que foi, na escola, no ensino fundamental e no ensino médio? Em relação às aulas de inglês. Como eram as aulas?

***: Como eram? Ah, principalmente no ensino médio foi ótimo, porque eu tive uma professora excelente de inglês, foi até por isso que, depois, quando eu saí do meu ensino médio, eu peguei e comecei a fazer o curso no Centro de Idiomas. Porque eu gostava de novo, quando ela lecionava lá com a gente.

Eu: Então as aulas fizeram você ter mais interesse pela língua?

***: Foi. Foram as aulas.

Eu: E como é que foi impacto quando você chegou aqui na faculdade?

***: Ah, um pouco decepcionante, né?! Porque, assim, não é... (...) Não é bem um inglês, assim, né, sempre... ai, como eu diria? É muito... ai, como é que fala? Ah, não sei. Não dá pra ter uma base, assim, consistente da língua inglesa. Sair falando, né, o inglês.

Eu: Uhum. Aqui na faculdade?

***: Aqui na faculdade.

Eu: E era isso que você esperava do curso?

***: Também. (Risos)

Eu: Como é que foram as aulas do primeiro até o quarto ano? E como é que foi seu desenvolvimento nelas?

***: Ah, não foi muito satisfatório não, mas até eu não culpo os professores. Foi por mim mesma, né?! Pelo meu pouco tempo de ta dedicando, mas as aulas foram boas. Tive professores melhores, né, de inglês, aqui. Alguns melhores, uns nem tanto. Mas do... foi no terceiro e quarto ano, os professores de inglês foram melhores. Deu pra ter uma base melhor da língua inglesa do que nos primeiros anos que era outro professor.

Eu: Tá. O que que te influenciou a vir pro curso de letras licenciatura dupla?

***: (Rindo) O que me influenciou?

Eu: Todo mundo faz esse sorriso. Pode ser sincera. (Risos)

***: (Risos) O que que me influenciou?

Eu: Por que que você tá aqui no curso de letras? Por que você prestou vestibular pra letras?

***: Na verdade... nossa, é até engraçado. É até a C. que passou aqui agora no corredor. É porque foi assim oh: quando ela me viu, a gente estudou junto no ensino médio, aí quando eu fazia o curso no Centro de Idiomas, ela me viu aqui nos corredores e falou *** e aí, que que você

ta fazendo da vida? Eu falei Não, to trabalhando e fazendo o curso aqui, né, no Centro de Idiomas. E ela Não, *** por que que cê não faz letras? É um bom curso. E não o quê. E eu Não, eu quero fazer Direito. Não, C. não vou mexer com isso agora não. Só que eu tava meio sem dinheiro, né?! Porque na Federal eu não conseguia entrar (Risos), tinha tentado e não tinha conseguido.

Eu: Cê tinha prestado pra quê?

***: Pra Direito.

Eu: Ah, ta.

***: Tentei Direito. Só que aí não deu certo. Aí ela Não, *** enquanto cê ta parada, sem fazer nada, então, () trabalhando, por que cê não faz letras? É um bom curso. Cê pode aproveitar depois sua grade, e fazer. Aí falei Ah, quer saber? Aí eu parei pra pensar, falei Ah, quer saber? Bom, né?! Melhor do que não fazer nada, né?! Vai que eu passo minha vida aí pensando em fazer Direito e nunca faço. Aí eu peguei e comecei. E já to fazendo outro curso. (Risos)

Eu: É... ta fazendo o quê? (Rindo)

***: Farmácia.

Eu: Tá. Então se cê sair daqui com o diploma de professora de português e inglês, cê não vai dar aula?

***: Não. Não vou lecionar.

Eu: De nenhuma das duas disciplinas?

***: Não.

Eu: Não tem vontade de ser professora?

***: Não.

Eu: Educação não é seu...

***: Não. (Rindo) Não mesmo.

Eu: (Rindo) Que que cê acha do curso ser licenciatura dupla? Você ter que se formar pra ser professora de duas disciplinas?

***: Ah, sinceramente, eu acho uma responsabilidade muito grande, né?! Talvez... não sei, às vezes não dá pra abarcar as duas disciplinas bem. Não sei. Não sei é porque também eu não gosto de... não tenho vocação. Não é vocação, né, pra ser professora. Ai... ai, Rita, não sei.

Eu: Acaba sendo prejudicial?

***: Eu penso que sim. Que às vezes não dá a carga horária. É muita coisa. É uma responsabilidade muito grande, você ensinar alguém a fazer alguma coisa. Acho que é isso.

Eu: Então, ta bom. Brigada.

***. É só? Brigada você, Rita.

010 - Lud

***: Não. Foi no ensino fundamental. Só que a professora não era de inglesa. Aí eles colocaram... ela era de língua portuguesa. Tanto é que nas aulas nem trabalha a língua inglesa, sabe? Ela levava musiquinha e a gente ficava só ouvindo, então no ensino fundamental eu não aprendi nada. Eu fui ver ao pé da letra mesmo no ensino médio.

Eu: E como que foi no ensino médio? As aulas, o professor, seu desenvolvimento?

***: Eu não posso colocar a culpa no professor não, porque eu acho que... e nem em mim também, porque eu acho que foi mais falta de oportunidade também. Porque eu não tinha outros recursos pra mim estudar fora. Então, era só ali. Eu não tinha computador. Não tinha dinheiro pra pagar curso. Então, era só com o que eu aprendia lá no ensino médio mesmo. O professor era muito bom, só que ele falava só em inglês, então, nas aulas dele eu só ficava boiando.

Eu: É... estudar inglês na escola, te fez ter mais interesse pela língua?

***: Não. Eu fui ter interesse no inglês agora, na faculdade. Mas eu odiava. Eu acho que foi até por isso, por eu não entender nada, eu me travei no inglês e não gostava de jeito nenhum, tanto é que eu faltava às aulas, eu ficava com medo, sabe? Foi assim, de todo jeito eu não vou entender. Aí eu quase não ia também.

Eu: Como é que foi o impacto quando você chegou aqui na faculdade?

***: Nossa! (Risos) Foi forte. Demais. Porque eu vim pra cá, se bem dizer, sem saber nada. Só falar meu nome e contar que era o que eu tinha aprendido. Então, foi um impacto muito forte.

Eu: Como é que foram as aulas aqui na universidade do primeiro até o quarto ano?

***: Nossa! Pode citar nome da professora ou não?

Eu: Pode. Eu tiro depois.

***: A professora ###... ótima, sabe? Ela era muito cautelosa. Ensinava passo a passo. Aprendi muito com ela. Tanto é que eu passei a gostar da língua aqui, porque eu não queria fazer letras. Eu fiz porque foi a oportunidade que eu tive. Porque eu não tinha condição de pagar outro curso, nem de me deslocar pra outra cidade. Aí eu fiz mais por...

Eu: Era uma das coisas que eu ia te perguntar...

***: Oh, desculpa.

Eu: Não, não tem problema não.

***: Ah, ta.

Eu: É só pra comentar, assim, que eu já ia perguntar mesmo. O que influenciou você a escolher o curso?

***: Não. Não queria. Pra falar a verdade, eu queria pedagogia. Só porque era muitas pessoas por vaga. Aí como em letras era menos, aí eu optei por letras.

Eu: Entendi.

***: E eu fiz também nem pensando que eu ia passar.

Eu: Mas tem vontade de dar aula?

***: Agora sim.

Eu: Saindo daqui com o diploma de professora de português e inglês, cê vai dar aula?

***: Uai, pretendo. Se tiver oportunidade.

Eu: De qual das duas?

***: Português. (Risos)

Eu: Por que não inglês? (Risos)

***: Uai, quem sabe? Só porque eu acho que eu não to totalmente capacitada pra dar aula de inglês. Eu vou ter que correr atrás do prejuízo e...

Eu: Cê sentiu que durante o curso cê desenvolveu alguma coisa?

***: Desenvolveu, nossa, demais. Eu não sabia nada até então, né?! E eu sei hoje foi aqui.

Eu: Por último, o que que cê acha de o curso ser licenciatura dupla? Cê ter que estudar pra dar aula de duas disciplinas?

***: Ai, eu preferia se fosse separado. Entendeu? É... eu acho que é muito cansativo ser duas.

Eu: Cansativo?

***: Podia ser assim, podia ser português só. Ou inglês e a gente tivesse como optar.

Eu: Uhum. Então ta bom. Brigada.

***: Brigada você. Precisando.

011 - Maria

***: Dentro da escola.

Eu: Cê teve aula... qual que foi o primeiro ano que cê teve aula?

***: Quinta série.

Eu: Quinta série? Como é que foram as aulas do ensino fundamental e do ensino médio?

***: As professoras entravam dentro da sala de aula, passavam o verbo to be, dava um dicionário pra nós fazer tradução, pronto.

Eu: Só isso?

***: E ia lá no quadro e respondia os exercícios. Só.

Eu: É... estudar inglês na escola, te fez querer ter interesse pela língua?

***: Não.

Eu: Querer aprender de forma diferente? Não?

***: Não. Porque naquela época, assim, não era igual agora, nós vemos muitas aulas diferentes, o professor incentiva. Igual hoje nós fizemos grow up (warm up). Essas coisa assim. Antigamente era só bem tradicional mesmo. Professor ia lá, passava, traduzia e pronto.

Eu: E qual que foi o impacto quando você chegou aqui na faculdade?

***: Vishe! Foi grande! (Risos)

Eu: O que você pensou? Quais eram suas expectativas?

***: Eu tive muita dificuldade. Eu pensei que eu não iria conseguir.

Eu: Cê esperava o que das aulas de inglês aqui da faculdade?

***: Ai, eu não sei. Eu imaginava assim, né, que eu ia aprender, mas não, aí depois que eu ia aprender, ia ser só igual no colégio mesmo. Mas não, aí depois eu vi que é diferente, que a gente tem que entender, tem que saber o sentido. Que é tudo bem diferente.

Eu: Como é que foram as aulas do primeiro até o quarto ano?

***: Ai, como assim? Conteúdo?

Eu: É. Um resuminho, assim, de como eram as aulas, como que o professor trabalhava, se você tinha dificuldade, como é que cê fazia pra superar isso.

***: Eu tinha muita dificuldade. Ela trabalhava assim, ela falava que ela trabalhava tudo que nós já tinha visto, né, mas, é... nós não tinha, assim, aquela habilidade no inglês. O inglês pra nós era uma língua, é uma língua diferente, assim, mas agora, hoje, quando eu pego as provas que eu já fiz antes, aí eu vejo que é... porque agora que eu, assim, estudo mais eu entendo mais um pouquinho, que eu vejo que não era tão difícil. Mas na época, pra mim, foi.

Eu: O que que influenciou sua escolha pelo curso de letras?

***: A leitura. Eu gosto muito de ler.

Eu: Você já é professora?

***: Não. Eu peguei uma substituição, mas não to atuando não.

Eu: É... saindo daqui com o diploma. Professora de português e de inglês. Cê vai dar aula?

***: Se eu encontrar uma proposta sim.

Eu: De qual das duas disciplinas?

***: Pode ser das duas. Só que antes eu quero preparar melhor. É... olhar onde eu ainda tenho dificuldade. Não vou chegando, assim, do nada. Ver qual conteúdo que a professora ta aplicando, né, pra poder preparar melhor.

Eu: Quando cê fala se preparar melhor, cê pensa em quê? Curso? Ou estudar sozinha?

***: Pode ser. Pode ser um cursinho, ou então estudar mesmo tudo o que eu já vi aqui. É... o que os meninos estão vendo no colégio.

Eu: Uhum.

***: Porque não muda muita coisa, né?! É sempre quase as mesmas matérias que os professores do colégio dão.

Eu: Uhum. Pra terminar, o que que cê acha do curso ser licenciatura dupla? Cê tem que estudar pra dar aula de português e de inglês.

***: Eu gosto, assim, duas oportunidades que a gente tem, né?!

Eu: É positivo então?

***: Uhum.

Eu: Então, ta bom. Brigada.

***: Por nada.

012 - Milena

***: Foi na escola, né, na... no quinto ano na época, quando eu estudava.

Eu: E como é que eram as aulas no ensino fundamental e no ensino médio, quando cê estudava?

***: Bem simples. Professor passava o básico. Era mais, era decoração, nada de aulas diferenciadas. Só de livro didático. E quadro e giz.

Eu: É... estudar inglês na escola te influenciou a gostar mais da língua? Ter interesse por aprender?

***: Não. Quando eu estudava na escola, eu acreditava que eu tinha que ter aquela... estudar pra mim poder passar de ano.

Eu: Era seu único objetivo?

***: É. Não tinha nenhum interesse. Nunca imaginava que eu ia fazer nem letras. Porque eu tinha vontade de fazer ou história ou nutrição.

Eu: É... quando chegou aqui na faculdade, qual que foi o impacto que você teve?

***: É... quando eu prestei vestibular, eu não acreditei que eu ia passar, porque já tinha muitos anos que eu tinha terminado, né, a faculdade, não tive oportunidade de estudar. Eu tentei passar na Federal, mas... pra história, mas não consegui. E aí tive que trabalhar e desisti um pouco da faculdade, né, de passar na faculdade. Aí prestei. Falei Vou tentar. Se Deus quiser eu vou passar. Eu não sabia que eu ia ter tanto... é... eu não tinha muita noção de como era faculdade, questão de ser duas línguas, então, eu não tinha muita... sei lá. Eu não tava, assim, preparada. Quando eu vi a realidade mesmo, eu vi que eu tinha que me preparar mais, entendeu?

Eu: E como é que foram as aulas do primeiro até o quarto ano? Assim, cê se desenvolveu? Como é que o professor trabalhou isso?

***: Ah, eu acredito que sim. Porque eu não tinha muito conhecimento não. Nada. O que eu conhecia mais ou menos, pra não falar que eu não tinha visto, era o verbo to be. Conhecia algumas palavras. Mas era muito pouco. Aí foi...

Eu: Cê sentiu que o inglês daqui te... é... ampliou um pouco sua visão?

***: É... um pouco.

Eu: E saindo daqui com o diploma de professora de português e de inglês. Cê se sente preparada pra dar aula de inglês?

***: Eu acredito que não. Porque, tipo assim, no primeiro, no segundo ano, é... o contato com o inglês não foi tanto igual agora. Então, é o que a gente sempre fala. Tinha que ter tido esse contato desde o primeiro ano. Não só agora no último falar assim Agora eu vou te... pra você sofrer. Igual eu to com o coração aqui palpitado por causa da prova. Mas eu acredito que não. Porque pra ser professor de inglês... ontem eu apresentei o trabalho, cê tinha que ter vindo pra você ver, que foi mais ou menos nessa base. É... tem que motivar o aluno. Não adianta só o professor falar Eu sou professor de inglês. Não adianta o professor chegar e por no quadro o conteúdo e falar Faz a página tal, vou corrigir. Não adianta. Então tem que ter motivação. E eu acredito que eu posso até ser professora de inglês, não será meu foco, né, assim, falar Ah, agora eu quero ser. Mas se eu tiver um preparo, eu quero ver se eu consigo fazer um curso mais especializado, porque agora eu não tenho tempo, mas eu quero ver se eu consigo.

Eu: Cê acha que o inglês aqui da faculdade não te deu base?

***: Não, não é que não deu base. É pela minha dificuldade.

Eu: Uhum. Entendi.

***: E pela questão de eu não querer ser um professor de inglês dos que já tem. Ser um pouco diferente.

Eu: Tá. Cê falou que queria ter feito outras faculdades e tal, mas o que que te fez dentre as outras escolher letras? Por que que cê ta aqui no curso de letras?

***: Porque eu digo que eu não nasci pra ser professora (Risos). Eu gosto muito.

Eu: Cê já dá aula?

***: Eu trabalho com o ensino fundamental. Eu faço pedagogia a distância.

Eu: Hum... Entendi.

***: Mas é a distância, mas eu estudo pra caramba.

Eu: Você ta fazendo os dois ao mesmo tempo?

***: Ao mesmo tempo. Só que pedagogia tem menos tempo. Agora que eu to no terceiro período.

Eu: Uhum.

***: Mas eu já trabalho com o ensino infantil.

Eu: Então cê ta no curso porque você quer ser professora?

***: Ser professora. Eu queria fazer história, porque eu gostava muito, né, gosto de história. Queria ser professora de história. Mas aí foi pra outros caminhos, mas mesmo assim eu quero seguir a carreira de professora. Eu nasci pra isso, eu falo.

Eu: Educação é seu lugar?

***: Nada que cê falar pra mim Eu te dou um curso de medicina. Não. Não serve pra mim, eu não vou dar conta.

Eu: Aham. É... última pergunta. Que que cê acha do curso ser licenciatura dupla? Cê ter que estudar pra dar aula de duas disciplinas.

***: Muito bom. Porque você sai daqui com o diploma, né, de que você pode trabalhar em duas áreas. Mas eu acredito que é muito sobrecarregado. Principalmente pelo TCC, que é no quarto ano. Então eu acho ele, assim, muito, sabe, muito pesado. Pra quatro anos. Eu acredito que ele deveria ser... eu acredito que ele deveria ser assim já no primeiro ano você já ta estudando, já ter a base já pra fazer um estágio logo, vamo lá, vamos fazer esse estágio. Primeiro, segundo ano, entendeu? E no terceiro, quarto ano, além de você estudar, você já ter o tempo só pro TCC. Não chegar no quarto ano e ter estágio, ter esse tanto de prova.

Eu: Dois estágios, né?!

***: Dois estágios e ainda o TCC pra você escrever. Então é muito difícil. E o curso, ele é noturno, são pessoas que trabalham. São pessoas que têm vida, têm família, que não dá pra ficar só no foco de estudar. Entendeu?

Eu: Entendi.

***: Aí dificulta muito. Cê tem que... estressa. Dá uma olhada na minha... (Risos) Olha, o tanto de olheira.

Eu: (Risos) Somos duas.

***: Entendeu? Então, eu acredito que tinha ou o TCC no ano que vem. Num quinto ano, mas só o TCC. Nada do aluno vim na faculdade. Só ele e o orientador, online ou vim conversar com o professor. Mas eu acho que melhor seria mesmo já no primeiro e no segundo ano já ter o contato com o estágio, já deixa esse estágio pronto, tranquilo. E no terceiro ano você se preparar pro TCC. A... como é que eu vou te falar? É... Acho que o aprendizado seria maior, entendeu? A gente ia saber aproveitar mais. Porque, igual tem umas colegas minhas que falam, a faculdade, os conteúdos vão empurrando com a barriga. É pra fazer um fichamento de tal texto, faz pelas coxas só pra não fazer, pra não deixar de fazer. Porque nós todos estamos focando aonde? No TCC.

Eu: É. Aí pesa muito.

***: É complicado.

Eu: E cê acha que a questão de ser licenciatura dupla acaba que vocês ou a gente escolhe um foco e deixa o outro empurrando com a barriga? Por exemplo, ah, eu gosto mais de português, vou empurrar o inglês com a barriga? Ou o contrário?

***: Sim. Muitos. Existe. Existe isso. Eu acredito que deveria ser opcional também. Você quer fazer a dupla? Ou não? Você quer fazer só, só inglês? Tem aluno na minha sala que odeia português e literatura. Tá aqui por causa do inglês. É gratuito. É faculdade pública. Faculdade boa. Vou fazer porque não tem como, né?! Queria o inglês. Mas não tem como. Tem outros que faz... eu gosto de literatura. Gosto de Língua Portuguesa. Não vou dizer pra você que eu amo inglês. Não. De maneira nenhuma.

Eu: Vai dar aula de inglês quando sair daqui?

***: Só se eu for bem capacitada pra fazer a diferença. Pra mim fazer o que as professoras fazem, todo mundo f... não quero não. Nem pensar. Eu gosto de trabalhar com algo, com coisa, com conteúdo que eu tenho segurança, que eu sei que eu to passando certo pro aluno. Porque aí eu sei explicar, eu sei, sabe, dialogar. Sei muita coisa. Agora, deixar só por passar, igual, página 100. Faz aí. Correção. Isso pra mim não serve. Tem que contextualizar.

Eu: Tem que fazer sentido pra eles, né?! Senão, a educação sofre.

***: Isso.

Eu: Brigada. É só isso.

***: De nada.

ANEXO B

Transcrição da sessão reflexiva

Eu: Então, to começando. Sobre as entrevistas que nós fizemos, eu fiz uma categorização inicial e eu percebi que 12 tópicos foram muito comentados enquanto a gente conversava. Das 5 perguntas que eu fiz pra cada uma de vocês, 12 tópicos foram muito citados por todos vocês. [...] O que eu gostaria que vocês conversassem comigo e dissessem pra mim, hoje, a respeito dessas categorizações que eu fiz é mais ou menos isso aqui ó. A gente vai seguir um roteiro de discussão. Primeiro eu quero que vocês comentem esses tópicos aí sobre os professores de língua inglesa da educação básica, os que vocês tiveram e os que vocês sabem que estão em sala de aula ainda hoje. Sobre os professores que não são licenciados em Letras, em língua inglesa e que dão aula, são professores de outras disciplinas, o que que vocês acham a respeito desses professores dando aula de língua inglesa?

Milena: Nem a gente que estuda tem que trabalhar muito pra conseguir dar uma aula bem dada. E quem é licenciado em outras matérias? Não é verdade?

Maria: A não ser que foi pra fora do Brasil, né?! Entende bem e já tinha uma formação antes. Aí quem sabe?

Eu: Tem um conhecimento lingüístico...

Maria: É.

Eu: Muitas vezes, o que acontece, no caso, é que alguns professores são colocados lá pra...

Milena: Tampar buraco.

Eu: Tampar buraco.

Helena: No meu caso mesmo, as aulas de inglês que eu tive no meu ensino fundamental, eu tive uma professora que ela era formada em educação física. Mas como ela falava inglês, colocaram ela pra dar aula. Ela dava aula de gramática pra gente.

Eu: Era aula estrutural...

Helena: Eu, por exemplo, () não dava texto. Dava, assim, palavras soltas.

Milena: Então, não adianta ela morar fora e não ter a didática.

Maria: É. Verdade.

Milena: Não adianta ela morar fora e não ter conhecimento de como trabalhar a língua inglesa em sala de aula. Não é todo professor que sabe pra ele, mas sabe passar pro aluno.

Helena: Então, assim, por exemplo, no ensino médio, eu acho que eu tive um ano só de aula de inglês, depois eu fui ver inglês no meu ensino médio. Já no primeiro ano, né, minha professora já era formada, formada em Letras mesmo. Fez especialização na Inglaterra. Mas, assim, gramática pura de novo. Texto, nenhum. Palavra solta, frase solta.

(): Ah, inglês é complicado.

Maria: A minha professora do ensino fundamental era formada em matemática. Assim, eu não sei, porque naquela época falava mais, ensinava, o que eu tenho lembrança é de que ensinava o verbo to be e dar um dicionário pra gente fazer tradução.

Eu: Que era o clichê da aula, né? Ou verbo to be ou tradução. A gente entra, então, na questão dos métodos estruturalistas, né? Pelo que vocês disseram a maioria de vocês tiveram, na verdade, todos, tiveram aulas sempre estruturalistas. O que que vocês pensam sobre esse tipo de aula? É o suficiente?

Maria: Não.

() : Não.

Helena: Não, porque se fosse suficiente a gente não tinha tanta dificuldade aqui na faculdade. A gente saberia falar, a gente tinha mais desenvoltura, a gente não teria vergonha de se expressar, de tentar pelo menos ler. Coisa que ninguém, praticamente, nessa sala, faz.

Milena: Tem meio que um receio, né?

Helena: Desconhece. Realmente, chega aqui ó, desconhece a língua inglesa. A gente sabe que existe. Não sabe por onde.

Eu: (Risos) Não sabe o que fazer com ela... certo. É... sobre professores que não sabem o que ensinam...

Elisa: Eu. (Todos riem) Não, mas, sério. Eu dou aula de inglês, assim, pra completar carga horária, não porque eu sei. E olha que é 6º ano. Mas, assim, eu tento... eu não sigo o currículo, porque é estado, mas, eu não sigo o currículo porque eu tento, assim, ensinar pelo menos o básico que eu sei que eu sei, mas se eu for seguir o currículo, eu vou ensinar o que eu não sei. Então, assim, o básico que eu coloquei foi primeiro semestre, vamos falar assim, eu trabalhei com o alfabeto, greetings, né, que é os cumprimentos, vocabulários, assim, de textos que aparecem no livro didático que é muito ruim, e aí eu ia deixando só pra montar vocabulário, tradução, essas coisas, porque você me falar assim “eu quero que você me dê uma aula de canções populares em inglês”, eu não sei dar.

Eu: Interpretação textual, essas coisas...

Elisa: Não. Sem uma tradução prévia, não.

Eu: Qual vocês consideram o maior impacto de se ter professores que são “entre aspas” despreparados pro ensino fundamental e médio?

Elisa: () acabou de falar, ne? Chega aqui a gente fica boiando.

Milena: Muita gente, igual, o vestibular ta aberto. Mas quando fala que tem inglês.

Três alunas falam juntas: Ninguém quer.

Milena: E outra porque eles não são preparados ()

Yasmin: E os que querem que entram, quando entram, desistem.

Helena: É. Desiste do curso.

Milena: Vão tentando, tentando, chega um hora que eles não conseguem mais.

Maria: Igual o *** que estudava com a gente, ele dava aula de inglês, ele sabia muito bem, ele era muito, tinha muito conhecimento, mas a carga horária pra ele, no sábado e tudo foi dificultando e ele acabou saindo.

Helena: Mas é o que a gente fala, por exemplo, a gente entra no curso de Letras achando que vai aprender inglês pra poder pegar um diploma. Bom, eu vou aprender inglês e vou ensinar inglês. Aí, quem sabe inglês pensa assim “Nossa, eu vou chegar lá, eu vou ter aula de inglês pra melhorar o meu inglês pra mim dar mais aula de inglês. Quer dizer, eu to afim do diploma”. Chega aqui, o que que a gente encontra? Teoria. Quer dizer, aprendizagem de inglês, nada.

Yasmin: E um conceito de que eles acham que a gente já sabe.

Helena: Isso.

Milena: E os que não sabem... a gente não chega aqui sabendo. E os que não sabem tentam, o professor tenta ensinar, e os que já sabem ficam prejudicados porque () e já sabe.

Eu: Se vocês fossem avaliar, assim, o nível de inglês com o qual vocês entraram no curso, de 1 a 10. Qual seria o nível?

Milena: 1.

Helena: Ah, não.

Elisa: Do primeiro ao quarto ano?

Eu: Não. Quando vocês entraram no primeiro.

Yasmin: No primeiro ano?

Eu: É. Entrou no primeiro ano. Qual que é seu nível de inglês?

Helena: Ah, 1.

Yasmin: O meu é 1.

Helena: Não. Porque acho que 1.

Eu: E agora no quarto?

Algumas alunas falam juntas: 3.

Helena: Não. Eu acho que 5.

Yasmin: O meu, 3 também.

Milena: Não, gente.

Maria: Eu também é um 5. Eu aprendi muita coisa, cê não aprendeu não?

()

Eu: Qual é a diferença pra vocês entre aprender pra saber e aprender pra ensinar? Existe uma diferença?

Helena: Aprender pra saber... eu acho que tem. Por exemplo, aprender pra saber é eu conseguir me comunicar...

****: Isso.

Helena: Na segunda língua. Isso, infelizmente, eu não consigo. Né?

Yasmin: Nem eu consigo.

Helena: Mas pra ensinar, eu acho que aqui todos nós damos conta.

****: É só estudar, né?

Helena: Porque a gente pega uma fichinha né e fala “Poxa, vou dar isso aqui”. Não fugindo desse caminho, seguindo aquele roteiro. Quer dizer, eu planejei aquele roteiro, se aluno tentar desviar disso aqui, pronto. Acabou. Não serve.

Monica: E um exemplo disso aí é o estágio de língua inglesa. A gente ta aprendendo coisa que nunca viu e aí pega os materiais lá e traz pra cá, mas não pra gente aprender com o professor. O professor ensina como que você vai ensinar.

Helena: Como que a gente tem que ensinar.

***: A metodologia. Que que cê vai falar. Até os exemplos.

Yasmin: Mas se o menino te perguntar como que é pedra em inglês e pedra não ta lá no papel, no plano de aula...

Milena: Eu tenho coragem de falar que não sei.

Yasmin: É. Já aconteceu no minha aula, na minha última aula de estágio, o menino me perguntar uma coisa que não tava lá e eu falar pra ele “Não sei”.

Milena: E o pior no estágio supervisionado, porque o estágio supervisionado, o professor em sala complica demais, porque eu posso saber, né, ***, mas dá um nervoso. Uma palavra lá que eu não lembro agora qual que era, o menino perguntou, mas do professor ta me olhando, sumiu. Eu disfarcei, tampei a menina, ela “Ah, não, ta bom, professora, brigada”. [...]

Eu: É... a disciplina de inglês, ela tem carga mínima na escola, em algumas escolas é só uma aula, em outras duas. Que que cês acham, qual que é o valor dado a essa disciplina nas escolas? E o que que vocês acham desse valor?

Yasmin: O valor é muito pouco, né, até pelo fato de ser uma língua que é tão cobrada () e ter tão pouca quantidade de carga horária na escola. Porque, por exemplo, português tem 5 aulas...

Helena: Até mais, né?

Yasmin: Inglês uma.

Milena: No máximo duas.

Helena: O que eu acho, assim, por exemplo, pra gente cobrar dos nossos alunos uma segunda língua, ela deveria de ser usada e trabalhada da mesma forma.

Milena: Mas a faculdade, ela não vê dessa maneira que a gente vê não. Tanto que o estágio é o mesmo tanto de aula do estágio de português. São doze aulas, entendeu? Na faculdade, os professores não analisam isso. () assim, questão de poucas aulas, mas a gente tem que dar a mesma carga horária de língua portuguesa.

Helena: Dá-se o mesmo valor.

Eu: É... falando das aulas daqui do curso. Qual que é o perfil das disciplinas? O que que vocês estudam? Como que as aulas são estruturadas? É mais gramática? É mais comunicação?

Milena: Teoria.

Eu: Ou é mais...

Helena: É. Mais teoria mesmo. Assim, aula de inglês, a gente, até... vamos lá... até o terceiro ano a gente teve muita palavra solta.

Eu: Vocabulário.

Helena: Vocabulário nosso era construído assim: palavra por palavra. Tinha uma coisa de texto, texto mínimo, palavras mínimas. Quer dizer, a estrutura mesmo a gente ta aprendendo agora, né? Mas antes era...

Eu: Isso em todas as disciplinas do primeiro ao quarto, com todos os professores? [...] Como que os professores dão aula de inglês aqui na faculdade? Como que é a estrutura da aula? Envolve comunicação ou estrutura da língua?

Milena: Mais comunicação, até o terceiro ano, né? No quarto, entrou o ***, né, aí mudou um pouco.

Helena: É. A gente viu mais estrutura.

Milena: Mais estrutura.

Helena: É bem estruturalista mesmo.

Milena: Demais.

Helena: Mas, assim, a gente vê a estrutura dentro de texto.

Milena: É. Dentro do texto.

Helena: A vantagem é essa. Antes a gente via mais pouco. É. Era mais solto. Agora não. Agora a gente vê o texto e tem que compreender o texto, e dentro do texto tentar achar aquilo que o professor ta propondo.

Eu: E qual...

Milena: Tinha que ter trabalhado isso desde o primeiro ano.

Eu: Qual tipo de aula flui mais? A de estrutura ou a de comunicação? Ou a de texto?

Helena: Eu acho que a de texto.

Maria: Estrutura não é a solta? () Então essa daí foi até o terceiro ano. Agora que a gente ta vendo a gramática contextualizada. A partir do quarto ano.

Eu: De acordo com as entrevistas, as dificuldades maiores apontadas por vocês no decorrer do curso foram o fato de ser duas licenciaturas, as aulas noturnas e as aulas aos sábados. Eu queria que vocês comentassem cada um desses tópicos. Quais são as dificuldades de cada um deles.

Monica: Primeira, ter quatro anos, seria pra uma. Quatro anos pra fazer duas... duas licenciaturas, cê sai formado nas duas, mas em qual que cê tem competência mesmo? Porque a gente vê o português muito mais aprofundado do que o inglês.

Milena: Eu também acho.

Victória: Eu acho poucos anos pra estudar tanta disciplina. Tinha que ser pelo menos seis anos.

(): Antes de eu entrar, eu imaginava...

Helena: É porque, assim, ó, uma: a dificuldade maior: noturno. Quer dizer, a gente já perde por isso, né, porque começa tarde e termina cedo. Por isso que eu acho que quatro anos pra dupla é pouco demais. Deveria...

Monica: Ou seria bom se optasse também, né? Começasse o curso português e inglês e de acordo com o desenvolvimento cê escolheria, optasse por português ou inglês, porque tem () que prefere inglês do que português. Então poderia ser uma opção né? Melhor do que...

Milena: É muita disciplina pra pouco tempo. A gente tem que fazer tudo pelas coxa ou corrido.

Maria: Até quando eu entrei eu imaginei que era desse jeito.

Eu: As maiores dificuldades de se estudar à noite?

Milena: Trabalho o dia inteiro. Porque os pobres, minha filha, precisam trabalhar.

Monica: E aí chega em casa à noite () que nem é daqui, chega mais tarde ainda e já acorda cedo.

Maria: E quando a gente... por causa dos estágios, né, às vezes perde muita opção de trabalho. Não tem nem como trabalhar mais, é curso de extensão...

Milena: É as aulas aos sábados.

Maria: É as aulas aos sábados.

(): Vou falar a verdade, a maior dificuldade de vim pra cá à noite é porque a gente acostumou a ficar em casa em julho e em janeiro, aí assistia novela, aí...

Eu: E as aulas aos sábados? Principalmente por serem as quatro aulas da mesma disciplina?

Milena: Mudou agora. Graças a Deus e Jesus Cristo.

Eu: Tá melhor agora? Não sendo da mesma disciplina?

Milena: Sim, porque é menos falta. É mais tranquilo, né, trocou o professor, né, e trocaram as aulas, porque quatro aulas de inglês no sábado, porque cê já carrega uma carga horária de trabalho a semana inteira. Chega no sábado de manhã você vir pra assistir às quatro aulas de inglês. É, tipo assim...

Helena: oh, mas não é por nada não, gente, pode ser bom o tanto que for, mas aula de inglês, até pra gente estudar, pra aprender, eles mesmos falam, não pode passar de () minutos. Imagina cê assistir quatro aulas. Como é que fica a cabeça?

Monica: Não, e sexta-feira sai daqui tarde da noite, chega lá, acorda no sábado, cê não tem cabeça pra nada, chega aqui sonolento já, aí fica igual era, né? Cobrando, e nós lá () Sem contar que cê sai daqui que que cê vai fazer? Parece que acabou seu sábado, cê chega lá morta...

Eu: Sobre essas dificuldades, o que que vocês acham que é o maior motivo pras desistências do curso?

Maria: Eu acho que as aulas ao sábado.

(): A carga horária, né?

Milena: () demais, gente. É a semana toda. E o curso já é noturno, então, tinha que trabalhar uma maneira diferenciada, porque se já é noturno é porque a gente precisa trabalhar, então você não vem descansado. () Trabalhos, muita cobrança. A questão do inglês deveria ser cobrado desde o início, porque na hora que chega no quarto, seu conhecimento não é a altura do quarto, então ().

Eu: A questão do nível a gente já discutiu... em casa, vocês estudam inglês sozinhos?

Milena: Só quando era prova do ***.

Maria: Tenta.

Milena: Quando era prova do *** aí a gente tirava um tempo pra estudar.

Elisa: Da *** também. Lógico que a gente estuda.

Milena: Não, mas a ***, é... a gente estuda, só que ela é mais tranqüila. Tipo assim, ela trabalha com o nível que a gente tem, né? Ele já cobrava além do que existia. Mas estudar estuda. Na verdade a gente estuda. Mas pra ele a gente estudava mais.

Eu: Quanto tempo mais ou menos vocês estudam? Uma tarde...

***: Uma hora.

Eu: Por semana?

***: Antes da prova. (Todos riem)

Milena: Não. Eu estudava três dias.

Maria: Não, eu estudo em casa. Eu estudava demais.

Helena: Não. Eu tenho um aplicativo no meu celular, onde eu estudo 5 / 10 minutos todo dia. De domingo a domingo.

Eu: É. Em relação ao curso ser de licenciatura dupla, vocês estudam duas disciplinas. O foco de vocês é qual das duas? Ou não tem um foco?

() : Português.

Monica: Português, primeira opção, né?

(): Português.

(): Português.

(): Eu gosto de Literatura.

***: Cê gosta de Literatura também? Eu também gosto é de Literatura. Se eu for ser professora eu quero Literatura. Amo Literatura.

Eu: Português, inglês ou literatura?

Milena: Pode Pedagogia?

Eu: (Rindo) Pode. O que você quiser.

Milena: () Pedagogia, eu prefiro a área de Pedagogia. Mas pra mim trabalhar, eu tenho vontade de trabalhar, mas eu quero trabalhar a língua portuguesa e literatura. E inglês, é igual eu te falei aquele dia. Tem que ser uma pessoa preparada. Só se chegar e falar assim “() tem essa vaga e eu to precisando”, vou porque não tem como fazer outra coisa, mas acho que eu, pra mim entrar na sala de aula, eu tenho que me sentir muito, pra inglês, eu tenho que me sentir muito segura.

Eu: É... quando vocês vão estudar lá, que seja antes da prova, que estratégias vocês utilizam? Ela comentou o aplicativo...

Milena: Vídeo aula.

Maria: Ishe, eu tenho que escrever.

Milena: Eu assisto vídeo aulas e faço anotações. Eu só estudo escrevendo.

Maria: Eu também. Só aprendo escrevendo e lendo.

Milena: É a maneira que eu consigo... se eu só ouvir o áudio e só ler no caderno, não é a mesma coisa. Bem detalhado mesmo. Uma maneira que eu acho correto de o professor trabalhar em sala de aula. Bem devagar, nada de correria. Bem tranquilo.

Helena: Isso estressa a cabeça do aluno. Cabeça estressada não pensa. Cê pode até ().

Eu: A questão do ritmo... quanto menos, melhor... É... vamos lá... vocês têm consciência das atitudes que vocês têm ou têm que ter pra aprender o inglês aqui na universidade?

(): Eu tenho consciência.

** : Sim.

Eu: E o que vocês fazem pra...

Helena: Eu não faço nada.

Milena: Eu não faço nada porque eu não tenho o que fazer. Mas consciência a gente tem. A gente tinha que ter tempo pra fazer um curso fora. A gente tinha que ter tempo pra poder especializar mais.

Monica: Tinha que estudar em casa todos os dias.

Milena: Tinha que estudar em casa todos os dias. Mas a gente não tem tempo...

Helena: A gente vai cumprindo as etapas.

Monica: É igual o que quase todo mundo aqui fala. Não, vamos terminar a faculdade, vamos fazer um curso.

Helena: Vamos fazer um curso.

Monica: Quase todo mundo...

Eu: Mas qual que é a diferença entre estudar fora e estudar aqui?

Helena: Porque lá fora você vai só...

Milena: Aquilo.

Helena: Pra se preocupar. Aqui você tem lingüística, você tem literatura, literatura inglesa, literatura portuguesa, é...

***: Estágio também.

Helena: Estágio.

Milena: Relatório, monografia.

Helena: Então, assim, você tem muita coisa você preocupar, você tem prazo pra entregar. No curso não, você vai se preocupar em aprender. Pronto. Porque as outras coisas que a gente vai precisar de teoria pra ta dentro da sala a gente já vai ter. Quer dizer, o diploma já vai ta... a universidade já forneceu isso aqui. Então a gente vai correr atrás daquilo que a gente não tem. E também, de certa forma, que a universidade não é obrigada a fazer, né, disso a gente tem consciência, que isso aí a gente deveria de ter trazido isso de lá pra cá...

Eu: Mas houve essa falha na base.

Helena: Mas a gente teve essa falha, né, na base. Então a gente vai ter esse desfalque. A única forma que eu vou pra mim compensar esse desfalque é depois que sair daqui. Que agora eu tenho consciência que pra eu ir pra sala de aula eu tenho () melhor.

Milena: Porque senão vai acontecer a mesma coisa.

Helena: Isso.

Milena: () Eu trabalhava de segunda a sábado. De segunda a sábado eu vinha pra faculdade. E ainda saía da faculdade no sábado e trabalhava e ia pro curso, não era? Eu não ouvia nada do que o professor falava.

Helena: Porque a cabeça não fica...

***: Cê tava fazendo o curso aqui?

Milena: Não. Lá na Olly. Paguei o curso pra nada.

***: Nós duas pagou, seis meses de curso.

Milena: Pra nada.

Helena: Cê entendeu? A cabeça sua não funciona. () Então, assim, ou você foca numa coisa ou outra.

Monica: É questão de prioridades, né. Ainda mais quando cê chega no quarto ano. É prioridade dentro das disciplinas que cê faz aqui, imagina...

Milena: Ainda tem a monografia.

[...]

Eu: Quase terminando, quais são os maiores desafios de aprender inglês pra ensinar?

Maria: Se sentir insegura.

Helena: Eu acho que é a pronúncia. A gente ter domínio na pronúncia. Cê saber realmente o que cê ta fazendo, falando. Eu acho que, pra mim, é meu maior desafio.

Maria: Tem coisa que a gente fala de um jeito e já é outro.

Helena: Não, assim... mas aí a gente já tem que entrar naquela parte sociolinguística. Tá. Eu vou falar o meu inglês, você vai falar o seu inglês, cada um vai falar o seu. Eu não vou poder cobrar muito, mas tem um certo padrão. Quer dizer, eu vou tentar seguir aquele padrão mundial, claro que não vai ser perfeito, mas é isso que eu vou propor pra mim como professora, pra que eu possa também cobrar do meu aluno.

Eu: Tem alguma outra coisa?

Monica: A maior... eu não sei... eu acho que sala de aula é uma coisa engraçada, por mais que cê saiba alguma coisa, eu acho que quando cê chega lá, cê sente que cê não sabe o suficiente. Eu não sei. Eu sinto isso. Mesmo que eu sei, quando eu vou falar, principalmente pronúncia, por mais que eu saiba, quando eu vou falar eu fico “Será?”, sabe? É insegurança mesmo.

Eu: Causada pelo ambiente...

Helena: É. Porque eu falo assim ó, por exemplo, se eu tiver a estrutura, se eu pensar... a minha trabalhar com o inglês, eu não vou ter tanta dificuldade em ensinar estrutura, porque ela já ta aqui na minha cabeça, eu já sei estruturar. Então se eu já sei me pronunciar, se eu já sei falar, né, e não me foge na minha mente, é sinal de que a estrutura, ela já ta ali, então eu não vou ter tanta dificuldade com o vocabulário.

Victória: Não, e outra coisa também. () Estágio, o que a gente tem que dar no estágio, a gente nunca viu.

Milena: E a gente é aluno terminando Letras. E os meninos lá vendo.

Helena: Os meninos lá estudando futuro, nós ainda no passado.

Milena: Mesmo de que eu entendo o inglês aqui é passado.

Helena: É. Presente e passado.

Maria: Não, mas teve uma diferença, uai.

Helena: Não, mas a gente só aprendeu agora porque a gente precisa disso dar no estágio. Por exemplo, que que é que os meninos têm que aprender lá?

Milena: Verbos modais.

Helena: Os verbos modais. Nunca vi falar. Vim ficar sabendo agora.

***: Mas a gente já estudou. A gente não sabia que era verbos modais.

Eu: Não tinha dado nome.

Milena: Não. Foi trabalhado separado, né?

Helena: Então, assim, uma semana antes de você terminar o seu estágio, você não sabe o que que é um verbo modal.

Victória: Você chegou a ver isso aqui no terceiro/quarto ano?

Eu: No quarto de Letras?

Victória: É.

Eu: Sim.

Victória: Tinha? Passado...

Eu: Passado, presente, futuro...

Milena: A turma dela deve ser que era mais avançada do que a gente. (Todos riem) O problema não é esse, o problema é que o professor fala assim que a gente...

Victória: É um bom professor mesmo, ele não avança sem a gente aprender não.

Milena: É isso que eu to falando, por isso que ele fala assim tem que ter a aula dele antes de ir pra escola porque...

Victória: () ele é um bom professor.

Milena: Eu também acho, um excelente professor. Mas tinha que ter pegado do primeiro ano.

Monica: Vamos. Próxima questão.

Eu: É. Vamos lá. Quais os maiores desafios que vocês enfrentam pra permanecer no curso? Alguma de vocês já pensou em desistir?

Todas: iiiiiiiiiiiih

Yasmin: Desde o primeiro ano.

Monica: Todo dia.

Helena: Olha, eu vou falar pra você, aqui, ó, ta todo mundo aqui porque um apoio o outro.

Yasmin: Um carrega o outro.

Helena: Eu “Não, eu não venho, eu não venho”.

Monica: Aí “cê vai, cê vai”.

Milena: Aqui nosso calendário (apontando para um calendário desenhado no quadro). Contando os dias, minha filha.

Victória: A Helena, eu e a Yasminanie ()

Yasmin: Ih. Eu por mim não voltava aqui...

Eu: E o que que faz vocês permanecerem?

Yasmin: Chegou até aqui.

Milena: Tem uma coisa comigo, eu sou muito persistente.

Victória: Como diz a música: “Eu não vim até aqui pra desistir agora”.

Milena: É. Eu nadei, nadei, vou morrer na praia?

Monica: Meu marido me falou isso: “Depois de tantos anos de sofrimento, cê indo pra lá e eu ficando aqui, cê quer desistir no último ano?”

Yasmin: () me falou isso também.

Eu: É... qual é o seu objetivo com a habilitação de inglês?

Helena: Vou deixar bonitinho, vou mandar fazer um quadro e falar assim ó “Graças a Deus”!

Milena: Qual é a pergunta?

Eu: Qual é o seu objetivo com o diploma de inglês?

Milena: Menina, cê não tem noção não. Ou, eu quero sair disso aqui. Só Deus sabe. Quando eu pegar esse diploma, eu quero pregar ele na minha testa, e sair () .

Helena: Os outros perguntam assim pra mim “Cê ta formando pra quê?” “Pra Letras” “Nossa, que bom. Professora de quê?” Eu “Português”.

***: É mesmo.

***: É mesmo. Eu também falo português.

Milena: Eu não, eu faço diferente. Porque quando cê fala professor a pessoa já faz assim (faz expressão de desdém). Eu falo “É. De português e inglês”.

Helena: Não. Se alguém me perguntar se eu to fazendo, eu falo “Não”.

Milena: To ali pra preencher uma carguinha.

Helena: Nem pra preencher carga. Se falar assim “Cê precisa de pegar inglês” eu falo “Minha filha, tchau, to indo embora”. Eu tenho outra profissão, graças a Deus. Agora os outros falam

“Inglês”, eu falo “Não, to realmente fazendo um curso de inglês porque se eu pensar no doutorado, lá no meu pós doc, eu preciso de inglês, então, to fazendo já pra ir adiantando o meu serviço lá na frente.

Eu: Gente, quase acabando então. Penúltimas perguntas. Vocês acham que existe um perfil de professor ideal?

Milena: Não.

Helena: Não.

Monica: Não. Não tem modelo pra nada.

Yasmin: Não existe receita.

Milena: O professor pode ser () .

Eu: E o que que é ser professor?

Maria: Ser psicólogo, ser pai.

Victória: Professor ideal não tem. Mas péssimos professores tem.

Milena: Por isso que tem que gostar, porque tem uns que ta lá só porque não tem outra opção.

Victória: Professor tem () ele é de bom a pior. Ótimo não tem. Não vai ter todos os alunos da sala que vai gostar de um professor, não tem como.

Milena: Nem Jesus agradou a todos, né?

Helena: Não, e tem outra coisa, ninguém é perfeito pra ninguém não.

Milena: Tem professor que tem muito conhecimento, sabe demais da conta, mas ele não sabe passar. Aí complica.

Victória: Não sabe respeitar sua falta de entendimento.

Milena: É. Verdade.

Eu: Quais que são as perspectivas de futuro de vocês? Eu perguntei isso da outra vez, mas só pra confirmar, vão ser ou não professoras?

Milena: Eu vou.

Helena: Eu ainda não decidi.

Victória: Eu também não decidi não. Eu vou fazer em estética ano que vem.

Helena: Não, talvez.

Milena: Eu quero ser. Eu to aqui pra isso.

Victória: Oh, Rita, eu só tenho vontade de ser professora por uma coisa, não vou mentir, pra mim aposentar melhor. Caso contrário, eu não tenho vontade.

Eu: Uhum. Plano de carreira.

Victória: Isso. É pensando no futuro. Eu gostaria de ser uma boa professora, eu acho que eu tenho capacidade de ser uma boa professora.

Maria. Tem. Cê tem perfil.

Victória: O problema é que eu acho o salário péssimo. É por causa do dinheiro mesmo que eu não quero ser professora.

Milena: É muito pouco. Cê trabalha muito por pouco dinheiro. É difícil a pessoa falar assim Ah, amo a profissão. Não, isso também depende do salário. Você vive, você tem que ter um salário. Um salário decente. Tem seus filhos, tem sua casa, o marido. Não adianta trabalhar só por amor não. Não existe professor falar “Trabalho por amor”. Não existe. E o salário? E os seus filhos? Onde fica?

Eu: É. Tem isso. Essas últimas perguntas eu gostaria que, se possível, cada uma respondesse, uma por uma, o que é cada um desses conceitos pra vocês. Primeiro eu queria que vocês dissessem o que vocês entendem por autonomia. O que que é autonomia pra cada uma de vocês? Pode seguir a filhinha ou...

Milena: Começa aí ***

Victória: Autonomia em sala de aula?

Eu: Autonomia como aprendiz e como professora. O que que é ser uma estudante autônoma e o que que é ser uma professora autônoma?

***: Autônoma é você ser dona do seu próprio negócio.

Victória: Independente. É.

Maria: Você ser ciente daquilo que você ta ensinando.

Victória: Eu nunca pensei nisso sendo uma professora.

***: É. Eu também não.

Maria: Autonomia pra mim é ser ciente. Tá ciente daquilo que eu vou fazer.

Victória: Eu acho que nenhum professor tem autonomia. Porque a gente não pode dar conta da situação da maneira que a gente...

Helena: Não, mas...

Milena: Tem um currículo pra seguir, né?

Helena: Não, mas eu acho que autonomia aqui no caso, né, a gente tem um currículo pra seguir, realmente, mas eu tenho autonomia de levar o que eu quiser pra dentro da sala de aula. Eu tenho essa autonomia, quer dizer, eu posso escolher um tema, eu posso escolher o que que eu vou trabalhar com os meus alunos, desde que esteja ali, quer dizer, aquela estrutura ta pronta, mas eu tenho a autonomia de poder encaixar o que eu quiser ali.

Monica: () assim, uma espécie de liberdade. Liberdade no sentido de escolha, você escolhe...

Milena: Tanto aqui né, optar por uma disciplina, por uma graduação, né, no caso ou português ou inglês.

Eu: Na hora de estudar, o que que é ser autônomo? Por exemplo, cês tão estudando pra prova de inglês.

Victória: Forçadamente, porque eu não queria. Isso?

Eu: Mas aí você tem que estudar, porque você tem que fazer a disciplina. A disciplina é obrigatória, você tem que estudar pra ela. Você é autônoma na hora de estudar em casa?

Helena: Sou. Porque eu escolho o jeito que eu vou estudar.

Victória: A gente não é autônomo não. Senão a gente reprova. Cê é obrigado.

Monica: Não é porque você quer.

Victória: Ah, você tem que fazer uma prova, porque se você não fizer aquela prova você vai reprovar. Então você não tem autonomia.

Milena: E reprova mesmo.

Helena: A gente não tem autonomia de escolha, né...

Eu: É... qual que é a diferença entre treinamento e formação? O que que é treinamento e o que que é formação?

Monica: Aqui é formação.

Eu: E qual que é a diferença entre os dois?

Monica: Ah, não sei. É mais uma construção de aprendizado entre teoria e prática do que... treinamento, eu vejo assim, treinamento como se eu fosse se preparar pra tá lá no mercado de trabalho mesmo.

Maria: Tipo um cursinho de vestibular, né, eu penso.

Monica: Porque quando nós entramos aqui, eu e a Milena, nós pensamos “Não, nós vamos estudar Letras pra aprender a ser professor”, aprender, assim, “Não, essa matéria aqui cês vai ensinar desse jeito, desse jeito, desse jeito”. Não é assim. É uma construção entre a teoria e a prática, pra depois você fazer a junção na sua prática.

Milena: E a maioria das teorias, a gente que já trabalha ou vai estágio, é uma coisa que deixa a gente, assim, constrangido. Porque é só teoria.

Victória: Você tá aprendendo a teoria junto com a prática, porque você tá sendo professora e estudando pedagogia, isso aí já é um treinamento.

Milena: Pra mim, né? Mas eu tô falando assim, pra mim, a questão de Letras, a teoria, ela é muita e pouca prática. E a teoria que a gente aprende, que a gente aprende não, que eles querem passar pra gente, é uma teoria que eles não enxergam lá fora, porque eles só trabalham na universidade, eles não trabalham em escola pública, então a visão que eles têm é totalmente diferente da visão que a gente tem lá no estágio.

Victória: E eu acho...

Milena: Principalmente da língua inglesa.

Victória: Fugindo um pouco do foco. Eu acho um desperdício muita coisa que a gente aprende aqui, aprender nunca é um desperdício, desperdício pra formação desse curso. Tanta coisa desnecessária, que você poderia ta aprendendo o inglês no lugar.

Milena: É. Eu não sei se vocês vão concordar comigo, mas eu falo na questão da literatura de língua inglesa, como é que você vai aprender literatura de língua inglesa sem saber língua inglesa?

Monica: Não, e no último ano. Caí de paraquedas.

[...]

Eu: Então, no fim das contas, vocês passam por um processo de formação e não de treinamento? Essa é a conclusão de vocês?