



TESSITURA EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL TEXTURE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER DEVELOPMENT

Evilmara Resende Casimiro **1**

Neila Nunes de Souza **2**

Resumo: Os cursos de licenciatura em Letras, na sua maioria, formam o graduando para entrar no mercado de trabalho, especialmente, como professor de línguas. Este estudo tem como objetivo geral analisar a práxis docente de professores de língua inglesa em uma instituição de ensino superior e outra do ensino básico do estado do Tocantins, sendo ambas do ensino público. Buscou-se responder à questão: qual a percepção dos participantes sobre teoria e prática no ensino de Língua Inglesa? Como metodologia, pretendeu-se utilizar a pesquisa qualitativa com viés descritivo. A pesquisa está fundamentada em autores como Vygotsky (2000), Nóvoa (1992), Tardif (2012), entre outros. Como resultado da pesquisa pretendeu-se, à luz da pesquisa científica, verificar como a formação dos professores de língua inglesa tem relacionado conhecimentos teóricos e acadêmicos com a realidade vivida na atuação escolar.

Palavras-chave: Formação de Professor. Teoria e Prática. Ensino e Aprendizagem.

Abstract: Undergraduate courses in Language Arts, for the most part, graduate students to enter the job market, especially as a language teacher. The general objective of this study is to analyze the teaching practice of English language teachers in a higher education institution and another in basic education in the state of Tocantins, both of which are public schools. We sought to answer the question: what is the participants' perception of theory and practice in English language teaching? As a methodology, it was intended to use qualitative research with a descriptive bias. The research is based on authors such as Vygotsky (2000), Nóvoa (1992), Tardif (2012), among others. As a result of the research, it was intended, in the light of scientific research, to verify how the training of English language teachers has related theoretical and academic knowledge with the reality experienced in school performance.

Keywords: Teacher Training. Theory and Practice. Teaching and Learning.

-
- 1** Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Tocantins, pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa pela Fundação Universidade Federal do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2786698339827367>. E-mail: maraevil3@hotmail.com
 - 2** Doutorado em Educação no Programa de Políticas Públicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Docente do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Campus de Porto Nacional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8911233404176979>. E-mail: neilasouza@mail.uft.edu.br
- 

Introdução

A formação inicial de professores para uma atuação coerente com o contexto contemporâneo é tida como fundamental para se obter melhorias na prática de professores e no cenário educacional. Este artigo abordará aspectos da construção epistemológica e metodológica da formação de professores, sendo que será versado por meio das entrevistas com três acadêmicos (as) do sétimo período do curso de Letras/Língua Inglesa da UFT/ Campus de Porto Nacional, com um professor formador de língua inglesa desta turma e com três professoras que ministram aulas de língua inglesa em duas escolas públicas do município de Porto Nacional -TO.

Desta maneira, o objetivo deste artigo é: analisar a formação de professores de língua inglesa, bem como a percepção dos participantes com relação à teoria e prática de professores de escolas públicas, para investigar se a formação epistemológica e metodológica do ser professor tem contribuído para a construção do conhecimento da escola e para melhorar sua atuação docente. Para compor o objeto deste artigo, a questão é: qual a percepção dos participantes sobre teoria e prática no ensino de Língua Inglesa?

O artigo apresenta breves conceitos da formação inicial de professores de Língua Inglesa, bem como as perspectivas dos entrevistados para esta pesquisa. A partir das entrevistas, serão ponderadas as vertentes da relação entre a teoria e a prática pedagógica. Na discussão e análise dos dados da investigação serão considerados os pontos cruciais na tessitura epistemológica e metodológica da formação de professores de língua inglesa, no que se refere às percepções entre a teoria e a prática. O item seguinte abordará algumas conceituações da construção epistemológica da formação de professores de Língua Inglesa.

A epistemologia na formação de professores de Língua Inglesa

Para Cavalcanti e Moita Lopes (1991), o conhecimento da teoria em seu processo de formação profissional é mencionado como fundamental para se ter familiaridade com a pesquisa em sala de aula possibilitando aos futuros professores meios de desenvolverem também suas pesquisas durante e após o término da graduação, e ainda, como forma de constituí-los ao exercício de uma prática de ensino coerente e sem contradições.

De acordo com Garcia (1999), a formação inicial de professores da educação básica encarrega-se de três funções: primeiramente, a de formação de futuros professores; depois vem a de controle de certificação ou permissão para ter o domínio de exercer a profissão docente; e em último lugar, tem a função de, por um lado, ser agente de mudança do sistema, por outro lado, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

A respeito do currículo da formação inicial de professores, Pérez-Gómez (1995) nos apresenta quatro orientações investigativas que são importantes para tomarmos como base. Tendo como fundamento a classificação de paradigmas de Zeichner (1983), Pérez-Gómez (1995) desenvolveu esta classificação de orientações, perspectivas, paradigmas ou tradições de formação de professores. Eis: formação acadêmica, tecnológica, prática e crítica.

Em âmbito de formação inicial de professores, a orientação acadêmica é de suma relevância, visto que salienta o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, tendo como objeto central dessa orientação o domínio do conteúdo. Conforme Pérez-Gómez (op. cit.), na orientação acadêmica diverge-se duas abordagens de formação: a abordagem enciclopédica e a abordagem compreensiva. A abordagem enciclopédica ressalta o conhecimento do conteúdo, ou seja, o conhecimento científico é analisado como o mais relevante.

A abordagem compreensiva o professor é compreendido como um intelectual que entende com coerência a estrutura e a forma de ensinar esse conteúdo, isto é, tem o domínio de conteúdo. Nesta abordagem, os docentes necessitam serem dominadores do conteúdo que deve ser passado. Segundo Garcia (1999), em nosso país

A formação de professores do ensino secundário está estruturada em função da orientação acadêmica como uma abordagem enciclopédica de ensino, ou seja, enfatiza a transmissão de conteúdo. Há uma forte formação científica e uma escassa, incompleta e breve formação pedagógica (p.34).

Segundo a orientação tecnológica, aprender a ensinar implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes de estudos científicos sobre o ensino. A competência se estabelece em termos de ação e a formação de professores centrada nas competências para a tomada de decisões.

A orientação prática tem sido a abordagem mais aceita para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino. Para uma orientação prática, Pérez-Gómez (1995) determina duas abordagens de ensino: a abordagem tradicional e a reflexiva sobre a prática. Na abordagem tradicional, a formação de professores é realizada por tentativas e erros por parte dos professores em formação. É com os erros que pode se chegar ao conhecimento prático, tornando-se prática reflexiva.

Nesta abordagem há divisão óbvia entre a teoria e a prática do ensino, tendo como asserção a de que caso o docente queira se tornar um bom profissional, ele deve fazer o que os bons docentes fazem. Já a abordagem reflexiva sobre a prática docente contempla um ensino reflexivo, de forma que o professor seja flexível, aberto à mudança, autocrítico e com um vasto controle de competências cognitivas e relacionais. Segundo Garcia (1999, p. 44), sob a luz da orientação crítica:

A reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo.

Nesta perspectiva, uma das finalidades da formação de professores é modificar os conceitos estáticos prévios dos professores em formação acerca do ensino, gestão da classe, autoridade ou contexto educativo.

Diante do exposto, a próxima seção irá apresentar os dados das entrevistas semiestruturadas com um professor formador, três alunos em formação e três professoras atuantes em escola pública.

Análise e discussão de dados

Neste item, serão apresentados os dados coletados e as discussões das entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa foram: um professor formador de Língua Inglesa da UFT, Campus de Porto Nacional –TO; três acadêmicos do 7º período do curso de Letras- Língua Inglesa da UFT, Campus de Porto Nacional – TO; três professoras de escolas públicas de Porto Nacional -TO.

Para tanto, serão nomeados fictícios os informantes desta maneira para preservar o sigilo da identidade conforme o Comitê de Ética prevê. Professor formador: José; alunos em formação: Maria, Pedro e Fábio; professoras de escolas públicas: Ana, Flávia e Mônica.

Análise da vivência do professor formador

Será analisada a seguir a prática do professor formador. À época da pesquisa José tinha 27 anos e formado em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Tocantins. Ele cursava o mestrado em Linguística Aplicada e era professor substituto na UFT/ Campus de Porto Nacional.

De acordo com a entrevista semiestruturada, far-se-á a sistematização dos dados coletados, sendo que serão averiguados a prática e o discurso do formador. Ter essa percepção do relato de sua história de vida implica ter as considerações de seu **percurso formativo para a construção de sentidos à docência** e sobre isso foi a primeira questão: como foi sua formação no âmbito da língua inglesa? Eis a resposta de José:

Eu iniciei com curso de idiomas quando eu tinha 13 anos. Dos 13 aos 17 eu fiz cursos de idiomas. Aos 14, eu comecei a dar aulas quando eu tinha um nível já intermediário para avançado. Então, dava aula para os níveis mais básicos para ganhar bolsa nos cursos que eu fazia. Aos 17 eu terminei o ensino médio e entrei na universidade aqui na UFT de Porto Nacional. Entrei no curso de Letras e a graduação me ajudou bastante a entender o que era o ensino de língua inglesa e a compreender aspectos diferentes que o curso de línguas. Então, essa formação teve para mim dois pontos principais que foram: a questão da relação das disciplinas de educação para entender o que que é licenciatura que é a educação de uma forma menos tecnicista de uma forma mais holística e compreender também em relação à língua de outros aspectos como fonética e que vão além de conversação, além da língua pela língua que são aspectos linguísticos fonéticos que ajudaram a compreender a língua de uma forma mais ampla (JOSÉ, 2020).

A formação de José na área da docência em língua inglesa iniciou-se cedo, pois desde os 13 anos ele começou com curso de idiomas e aos 14 já ministrava aulas. Isso fez com que ele se interessasse mais pela área da linguagem e prosseguiu seus estudos no curso de Letras. De acordo com Nóvoa (1992, p.07), “Não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”, ou seja, refletindo sobre o percurso formativo de José, percebe-se que ele manifesta sua subjetividade na busca de significados para a construção de sua identidade profissional. Dessa forma, José revela que relacionou suas compreensões e expectativas ao curso de Letras e até mesmo às questões da língua em si.

A indagação seguinte foi a respeito do **profissional de Letras que a Universidade está formando**, no caso, a UFT- Campus de Porto Nacional. Na visão do professor formador,

A universidade está formando cidadãos críticos e professores que vão ter uma visão emancipatória em termos de ensino de língua inglesa. Acredito que a universidade precisa dá um pouco mais de atenção a proficiência e ao desenvolvimento da proficiência em si. Mas acredito que em termos de flexibilidade, em termos de teoria, os alunos... os alunos saem daqui muito bem instrumentalizados, muito bem formados. Mas eu acho que falta um pouco de cuidado e um pouco de intensidade inclusive em termos do desenvolvimento da proficiência (JOSÉ, 2020).

A partir deste excerto, percebe-se que existe a necessidade de mais dedicação da universidade com relação à proficiência. Por outro lado, ele aponta uma das funções sociais da universidade que é a formação de cidadãos críticos e ele acredita que isso é perceptível na sua vivência, além dos termos teóricos e instrumentais que capacitam os futuros professores.

Diante disso, entende-se por proficiência em termos de aspectos de competência linguística - fonologia, morfologia, sintaxe e léxico - e habilidades - compreensão auditiva, produção oral, leitura e escrita (BACHMAN, 2007). Ou seja, a capacidade que um indivíduo tem de usar sua competência em um determinado contexto, demonstrada no uso da língua, no desempenho. E isso está faltando com mais intensidade no curso de Letras/Língua Inglesa, com base na entrevista.

Na tentativa de fornecer uma definição de proficiência linguística mais abrangente, Hulstijn (2011) discute o conceito e trata da proficiência de falantes nativos, assim como de aprendizes de uma segunda língua, incluindo competências linguísticas e cognitivas. Para o autor, a proficiência linguística refere-se tanto ao conhecimento da língua, quanto à habilidade de acessar, recuperar

e usar esse conhecimento nas modalidades de compreensão oral e leitora e de produção oral e escrita.

Assim, desenvolver a proficiência com qualidade nos formandos do curso de Letras/ Língua Inglesa é saber que há uma negociação de significados e conhecimentos compartilhados, promovendo o sentido real da comunicação da língua, sabendo explorar o conhecimento de vocabulário e regras gramaticais, entre outras.

Para finalizar a entrevista com o professor formador, a pergunta foi sobre **a formação da turma do 7º período, para verificar se estão num nível bom e a avaliação que ele faz deles**, mesmo ainda tendo um período pela frente. Eis a questão: o que você pode falar sobre a formação desta turma?

Esta turma teve uma formação muito bacana. Eles responderam muito bem ao que foi proposto a eles ao longo das disciplinas. Pelo que eu pude acompanhar eles se desenvolveram bastante. Então, estão conseguindo ter um letramento científico bem eficaz no sentido de que eles estão conhecendo realmente como funciona a ciência, como funciona a pesquisa, os autores das áreas em que eles estão se dedicando a estudar. Essa turma é uma das turmas que eu vejo que mais se desenvolveu linguisticamente. Apesar de eu ter apontado que no geral a gente precisa ter um cuidado maior com a questão da proficiência, essa turma é uma exceção. Essa turma, eu acho que eles estão se desenvolvendo muito bem em termos de desenvolvimento da língua (JOSÉ, 2020).

Diante da resposta do entrevistado, percebe-se que ele vê na turma investigada uma exceção no quesito da proficiência, pelo desenvolvimento atingido dos formandos que ainda estão em processo de formação. Para Hulstijn (2011, p. 242) a proficiência linguística é “a medida que um indivíduo tem a cognição linguística necessária para funcionar em uma situação linguística em uma dada modalidade (compreensão oral, fala, leitura ou escrita)”, sendo cognição linguística definida como a combinação da representação de informações linguísticas e a facilidade com que essas informações podem ser processada.

Portanto, a falta de proficiência não é algo generalizado no curso de Letras/ Língua Inglesa. Há aqueles que se interessam pela língua e buscam conhecer para que seu nível de competência possa avançar. Buscar inovação e aprofundar no conhecimento, seria o que promoveria a melhoria seja no campo de formação ou até mesmo de atuação como professor de inglês. A exceção da turma que o professor formador se refere tem a ver com isso. E é sobre isso que as entrevistas a seguir serão versadas.

Percepção e vivências dos acadêmicos formandos

Para conceituar os apontamentos da formação em Letras/ Língua Inglesa, foram entrevistados três estudantes do 7º período. Como já mencionado, seus nomes fictícios são: Maria, Pedro e Fábio. Os(as) três são estudantes formandos(as) da turma que José se referiu na entrevista elencada anteriormente e cursavam no semestre da pesquisa, 2020/01, a disciplina Língua Inglesa VI com o professor entrevistado.

No intuito de verificar a intencionalidade em fazer o curso de Letras, a primeira questão foi para saber se o **objetivo dos formandos, ao entrar numa graduação de licenciatura, era de lecionar ou não**. Eis os excertos abaixo:

Não. Eu entrei no curso de Letras pensando em não entrar em sala de aula. Eu entrei no curso de Letras por causa de Literatura, porque eu gosto de literatura e porque eu queria trabalhar com isso, unido à sala de aula. Só que esse pensamento eu só tive lá no 4º período, quando entrei no 1º período, não foi com esse objetivo. Eu queria aprender a parte

de literatura e trabalhar com outras áreas que envolvesse literatura, que envolve, tipo, editoração, coisas do tipo, mas, não direto a educação. Eu só fui me interessar por educação no 4º período (MARIA, 2020).

Observa-se, desse modo, que Maria entrou no curso de Letras sem a intenção de lecionar, e sim pelo interesse em Literatura. Porém, com o passar dos períodos acadêmicos, ela começou a ter interesse pela educação em si. Essa perspectiva reconhece o aprendiz da docência como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2012) e reconhece também as vozes que falam sobre o Outro (BAKHTIN, 2003), o lugar das experiências, o lugar da falta, o lugar das identidades e de como elas são construídas, e das diferenças que estão presentes na realidade escolar.

Sim, desde o início o meu interesse era de ser professor e de atuar na educação. Porque desde muito jovem, vivendo com situações da minha família, eu vi de fato que a educação era um norte para poder mudar umas realidades pessoais na minha vida e até mesmo os objetivos. Então, eu via na imagem do professor aquele agente (não sei se é a palavra mais correta) motivador e abalador de algumas estruturas sociais, visando mudanças do status quo, visando mudanças do que não está bom na sociedade. Então, essa era a imagem que tinha de um professor que me despertou e que está construindo minha identidade, hoje, também como docente (PEDRO, 2020).

Pedro buscou a licenciatura com o objetivo transformar a si mesmo e aos outros. Ele crê no potencial da carreira docente para acarretar mudanças na sociedade e poder ser exemplo de motivação para uma vida mais justa e digna. Esse anseio por melhoras, por dignidade e uma vida igualitária, tem um desafio constante e são inúmeras as dificuldades encontradas.

Conforme aponta alguns pesquisadores como Almeida (2015) o produto do trabalho educativo é revelado no incentivo à humanização. Então, Pedro acredita na educação e no professor como transformador social e isso foi inspirador na decisão de sua carreira profissional. A educação é o que nos faz crescer e evoluir, seja socialmente, intelectualmente ou humanamente.

Sim. Minha mãe é professora de Ensino Fundamental e eu cresci observando tudo aquilo. Eu ajudava ela com plano de aula e tudo. Então, eu acredito que o espaço de estudar Letras, especialmente letras-inglesês é onde eu posso ter a liberdade de ter esse convívio com uma coisa que eu gosto desde criança que é a língua inglesa. Eu percebi também que eu tenho um certo dom para dar aula. Porque eu gosto muito. Então, foi um espaço que eu sabia que eu iria me identificar (FÁBIO, 2020).

O Fábio vivenciou desde cedo algumas vertentes da educação, visto que, sua mãe é professora e isso incentivou na formação de sua identidade para que continuasse com a carreira que já presenciava em casa. Neste caso, muitas pessoas podem ser mais propensas ao cargo de lecionar, contudo, através da formação cada um deve ser preparado de maneira igualitária para atuar, então, de acordo com isso, não seria um dom, mas um domínio de algo que a pessoa estudou.

Nesse sentido, não há um perfil adequado com um dom para atuar na profissão docente. Existe muitos professores que não conseguem negociar essa (re)construção de suas identidades – pessoal e profissional. De acordo com Barbosa (2015),

“geralmente temos um estereótipo ou perfil de professor: branco, do sexo feminino, de classe média, heterossexual, paciente, com autoridade diante de seus alunos e dom [conforme o senso comum] para ensinar (...) E se o for um professor do sexo masculino, negro, homossexual, classe econômica baixa e outras características que não se enquadrariam no perfil ideal de professor?” (p.87).

Então, desse modo, o perfil de dois entrevistados não se enquadraria muito no ideal, visto que, são homens e um é negro. Só que a mudança dessas concepções vem sendo modificadas com veemência em dias atuais. Não há mais essa percepção da qual Barbosa (2015) citou. O professor passa a ter sua identidade preponderante, sem que haja um modelo ideal. E isso é louvável, haja vista, que a sociedade é heterogênea e de diferentes etnias. Não dá mais para ser excludente e priorizar uma classe privilegiada ou considerada padrão por excelência.

No intuito dos alunos formandos responderem sobre o objeto desta pesquisa, a próxima pergunta foi para investigar sobre a relação da teoria com a prática. Eis a questão: **a universidade proporciona uma formação com pensamentos teóricos diversos. Com relação aos estudos, isso contribuiu com a prática pedagógica?**

Demais. Porque eu acho que a gente subestima muito o Professor. Tem gente que acha que aula é muito fácil. Só que eu acho que ninguém sabe o que está por trás de preparar uma aula por trás de ser professor, por trás de como lidar com alunos e de teoria também. No primeiro período ou no segundo a gente teve uma disciplina muito legal, em que eu vi Saussure pela primeira vez, onde eu vi Chomsky... coisas que não sabia. E o legado da faculdade aqui, por exemplo, você tem linguística aplicada ao ensino de língua inglesa que é muito legal e os professores sempre pegam a teoria e voltam ela para como você fazer para dar certo em sala de aula. A teoria é isso ela dá significado para o curso de Letras e direciona você para a sala de aula dando esse significado (MARIA, 2020).

De acordo com Maria, o curso de graduação propiciou um direcionamento em como ter a práxis pedagógica. Para Freire (2013) a práxis sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Maria ratifica que os professores formadores buscam usar a teoria aplicada à realidade da sala de aula e isso a deixou mais confiante para estar na prática, uma vez que, se recorda daquilo que aprendeu na teoria.

Nesse sentido, é fundamental que seja uma ação “associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis” (FREIRE, 2013, p. 72), “é preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora” (FREIRE, 2013, p. 49), que se assuma o desafio da educação como prática de liberdade, ou seja, que se lute pela formação humana voltada para a certificação da liberdade, da humanidade, da capacidade de entender, de transformar e de criar.

Dessa maneira, Maria descobriu como lidar com algo novo através do auxílio da epistemologia vivenciada em formação. É como se a teoria vista sustentasse a sua prática para que ela pudesse ficar com mais segurança.

Se tiver um peso na resposta, eu vou falar muito mais não do que sim. Porque já cheguei a contestar isso num evento teve aqui na universidade como a Semana de Letras, por exemplo, quando tiveram alguns debates sobre a língua inglesa. Algumas teorias foram úteis, questões de língua, questões de como levar uma aula de língua inglesa passando pelas aulas de didática. Mas, hoje, uma questão que se acentua muito é... talvez... acho que seria interessante trazer uma teoria de língua inglesa que vai despertar na pessoa que está aprendendo, falando do lugar que eu atuo, que é a escola pública periférica. Despertar nessa pessoa o interesse por uma língua que é dita hegemônica, a língua do capital, do mercado. Daí eu tive esse embate comigo mesmo com a minha identidade de formação. Uma vez que eu conheço o fato dessa língua hegemônica do capital Norte Estadunidense... Mas o que que eu posso fazer? Eu acho que eu posso ter a ordem e não teve professores que se debruçaram tanto nos autores teóricos que vão pensar no ensino de língua inglesa para além dessas trocas mercantis

para além dessa hegemonia. Ou seja, pensar a questão da língua enquanto empoderamento político. É o que estou pensando hoje da língua. Daí eu tive que recorrer a autores africanos que falam língua inglesa e que tiverem esse embate também. Que ao usar a língua do colonizador para criar um embate com esse colonizador. Então, falta teorias nesse sentido de discutir ideologia, discutir posicionamento político discutir a língua enquanto poder. Isso faltou um pouquinho. Às vezes foca muito na gramática de apresentar as estruturas da língua (PEDRO, 2020).

Pedro não atribuiu de forma literal que a teoria estudada contribuiu com a prática, pois ele percebeu uma lacuna com referência ao despertar o interesse pela língua inglesa. Ou seja, ele sentiu falta de teorias com assuntos que perpassam pela criticidade para que haja o desenvolvimento do Letramento Crítico com futuros professores autônomos, críticos e reflexivos.

O pensamento de Pedro vai de encontro com a declaração de Siqueira (2015) quando afirma que

[...] não há mais como evitar na aula de LE, em especial, inglês, temas que versam sobre cidadania, ética, valores, princípios, crenças, posturas, violência, direitos humanos, questões raciais, de gênero, preconceito, etc., para que sejam levantados e discutidos amplamente, permitindo, entre outras coisas, a confrontação com os mais diversos pontos de vista, criticando e, quem sabe, desconsiderando, deixando para trás, em definitivo, as concepções ideológicas dos livros didáticos pré-fabricados e importados de países hegemônicos de língua inglesa sem qualquer escrutínio mais sério (p. 18-19).

Neste âmbito, a sala de aula de língua inglesa, deve ser um espaço não somente de regras estruturais ou sintaxe, mas que vá além com discussões que tratem de assuntos extracurriculares com o intuito de despertar no educando o pensamento crítico e reflexivo sobre temas como cidadania, valores, direitos humanos e outros. Pensar dessa maneira a língua inglesa pode aguçar no aluno a sensibilização e o interesse pela disciplina, pois verá que não é só estudar gramática ou simplesmente o “verbo *to be*”, tão temido por eles, pois insistem que não aprendem.

Então, reitera o que Pedro anseia que estivesse em sua formação, que são as discussões ideológicas e políticas da língua. Essa visão, traz à tona os questionamentos do que significa ensinar a língua inglesa. Não deveria ter uma atenção aos aspectos puramente teóricos do ensino ou apenas técnicos. Isso representa o perfil que o professor traz consigo: de que para se tornar um professor de inglês ele deve aprender a usar técnicas de ensino adequadas (CELANI, 1988).

Com certeza. Principalmente as teorias relacionadas à educação, àquelas de formação de professor e análise de língua inglesa. Principalmente as teorias que a gente estudou muito em linguística aplicada da língua inglesa e estágio I. Porque ajuda a desconstruir a ideia de que nós temos de que existe algum tipo de inglês correto ou inglês errado. Então, sim, porque os professores eles trazem muitos assim: olha isso aqui vocês podem usar em sala de aula para trabalhar seja o que for e vocês podem desenvolver seus próprios materiais. Então, com certeza! (FÁBIO, 2020).

No excerto de Fábio há a evidência de que vivenciou com as teorias que não existe um inglês correto e tenta passar isso aos seus alunos. Nessa perspectiva, depreende que em termos estruturais que há a contribuição do que se aprende no curso de Letras-Língua Inglesa com aquilo que deve ser ensinado na aula prática.

Analisando as respostas acima, infere-se que somente Maria e Fábio concordam que a associação entre a teoria e a prática acontece na formação deles. Ou seja, houve uma contradição

entre as respostas de Maria e Fábio com a resposta de Pedro.

A última abordagem com os alunos em formação foi saber se pelo processo formativo em que se encontram eles **consideram que se sentem preparados para lecionar aulas de língua inglesa:**

Serei bem sincera para responder: não. Porque como eu te falei, eu faço curso de inglês fora a parte. Então, meu foco agora não é dar aulas de língua inglesa. Porque eu estudo a literatura como eu já te falei. Então provavelmente eu deva fazer um mestrado ou alguma coisa do tipo. Mas eu não sei se estou preparada para pegar uma turma por exemplo de ensino médio e conseguir levar essa turma para frente dando aula de língua. Não que a faculdade não me prepare para isso porque ela me prepara. Mas eu acho que eu não me sinto totalmente segura. E ainda falei com um professor que queria que eu pagasse uma turma aqui no Ceccla¹. Eu falei: professor eu não vou ser levada a sério. Ainda tenho esse pensamento em mim. Quem sabe nos próximos estágios que tem ensino médio como foco eu não mude minha opinião (MARIA, 2020).

Nesse sentido, Maria afirma que ainda não se sente preparada, e reafirma o que disse antes, que o foco dela ainda não é dar aula, pois ela ainda se sente insegura com a questão de ser levada a sério. Porém, ela ainda vê a hipótese de mudar de ideia depois que finalizar o último estágio. Conforme Moran (2007) aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal – intelectual e emocional - não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.

Sim. Eu me sinto preparado e me sinto muito grato por viver a universidade pública. Porque para mim é um espaço encantador e não pretendo sair daqui tão cedo e continuar com pós-graduação. E a universidade aliada às minhas vivências aqui, aliado também a minha militância no movimento estudantil e outras coisas mais só foi somando a minha formação docente. Talvez se fosse só sala de aula, chegar e sentar aqui, talvez a minha resposta não seria essa, talvez seria não. Mas, por viver a sala de aula além daquela porta ali que está fechando aqui o espaço, eu posso dizer que sim, que estou me sentindo preparado e eu sou muito grato à universidade pública e amo isso aqui (PEDRO, 2020).

De acordo com a resposta de Pedro, há a crença que está pronto para lecionar, mesmo ainda não tendo finalizado o curso. Ele atribui essa significação à sua militância no espaço universitário e pensa em educação como algo além dos muros estudantis. Para Vygotsky (2001), a ideia de passividade do estudante nos processos educativos, deve ser ultrapassada, pois em sua base deve estar em primeiro lugar a atividade pessoal do mesmo e a função do educador seria a de orientar e regular essa atividade, direcionando seus movimentos. Ou seja, uma educação para a vida permite aos educandos se reconhecerem como sujeitos críticos e atuantes em sua realidade, capazes de transformar seu meio social a partir de sua prática.

Pela minha formação até aqui eu acredito que talvez não o suficiente. Talvez eu precise buscar mais, estudar mais,

1 Centro de Estudo Continuoado em Letras Linguística e Artes. Os cursos têm por objetivo proporcionar aos alunos do curso de Letras o convívio com uma turma para que possam desenvolver prática de ensino sob orientação de docentes do curso. Além disso, buscando sempre oportunizar a aprendizagem de língua inglesa à comunidade interessada, sem custos.

TOCANTINS, U. F. do. Ministério da Educação. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/19881-uft-oferece-curso-gratuito-de-ingles-em-porto-nacional>. Acesso em: 26 mar. 2020.

complementar mais a minha formação. Porque eu acredito que infelizmente quatro anos são muito poucos. Todo dia são realidades diferentes, alunos diferentes. Algumas disciplinas acho que a gente tinha que ter um pouco mais de carga horária dela porque realmente é muito necessário. Principalmente as relacionadas à planejamento e didática. Ou seja, como eu acabei de dizer, com o tempo a experiência vai fluindo, mas no primeiro momento vai ser bem desafiador (FÁBIO, 2020).

Fábio também ainda não se sente seguro para lecionar, pois acredita que necessite de mais formação e que sente falta de mais carga horária para algumas disciplinas. Para Silva e Colli (2007) essa tarefa formadora, articuladora e transformadora, de certa forma difícil. Primeiro por não oferecer fórmulas prontas e sim mostrar a necessidade de criar soluções de acordo com cada realidade. E segundo, porque mudar o que está posto, com novos modelos, novas técnicas, significa reconhecer deficiência no trabalho, significa enfrentar conflitos entre os envolvidos, pelo fato dos valores, pela visão de mundo e os interesses serem diferentes.

Mesmo que alguns dos entrevistados afirmam não estarem prontos para lecionar, haja vista, ainda estavam em conclusão de curso, é interessante retomar o que o professor formador afirmou que a turma estava sendo bem preparada em sua formação e que ela tem um bom nível de proficiência, além de um conhecimento linguístico favorável, conforme fora citado por José na entrevista referida

A vivência das professoras na prática de sala de aula

Após analisar as experiências do professor formador e dos estudantes formandos(as), a investigação seguinte abordará as vivências de três professoras em exercício. As três são formadas em Letras e ministram aulas de Língua Inglesa. Seus nomes fictícios são Ana, Mônica e Flávia. Dessas três professoras, apenas Flávia é formada em Letras/ Português e Inglês, ou seja, Ana e Mônica são formadas em Letras/Português e também lecionam a língua inglesa.

As perguntas foram selecionadas no intuito de averiguar prática de ensino dessas professoras formadas e já atuantes e saber se as teorias aprendidas na graduação consolidaram com a prática em sala, mesmo que duas não sejam formadas na língua inglesa, elas, ainda assim, ministram essas aulas. A primeira questão foi para conhecer as **experiências já vividas pelas professoras**, então, elas relataram suas experiências profissionais:

Na minha área estou começando agora no português e ainda trabalho com o inglês no 6º e 7º anos. Quando me formei, fiquei mais na área da Educação Infantil. É uma experiência nova para mim. Mas eu já trabalhei na área da arte que envolve um pouco a teoria que a gente aprende na faculdade. A minha experiência é boa, estou gostando. Eu levo um pouco de teoria e também a prática que aprendi. Eu nunca tinha ministrado aulas de Inglês e é uma experiência nova para mim também. Mesmo sendo disciplina de turmas mais fáceis, requer estudo. Então, é muito vídeo aula, é muito treino e requer muito de você (ANA, 2020).

Eu tenho quatro anos que trabalho na sala de aula. Só que antes, eu trabalhava com as turmas do 4º e 5º anos. Esse é o primeiro ano que eu estou vivenciando a minha área mesmo. E me sinto no estágio. Passei as preocupações do início e pensando: meu Deus, como é que eu vou ensinar isso? Como é que eu vou fazer isso? Então, eu tenho que voltar a estudar tudo de novo para poder atuar na minha área mesmo. Porque antes, quando era o estágio, pelo menos tinha o professor para estar olhando, agora não, agora sou eu e eu mesmo. Este ano eu ministro aulas de inglês. Mas eu sempre gostei de

inglês. Eu era boa de inglês na minha época quando estudava. No princípio fiquei doidinha, mas, quando comecei a estudar, comecei a lembrar de quando eu estudava. Até que por enquanto está tranquilo... foi bom porque que tive que estudar (MÔNICA, 2020).

Então, nestes excertos, percebe-se que Ana e Mônica, mesmo que sejam formadas há algum tempo, somente neste ano, 2020, é que estão trabalhando na área de formação delas, Letras-Língua Portuguesa. Por um certo período, elas tiveram que trabalhar como professoras do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), mesmo não sendo formadas para esta finalidade. As duas ministram aulas de inglês para completar suas cargas horárias e por estar dentro da área de códigos e linguagens, caso este que é bem comum encontrar em escola pública. Ana afirma que precisa de muito estudo para lecionar as aulas de inglês, mas que é uma área que está gostando. Quando Ana indica que requer treino e estudo com vídeos aulas, demonstra que um dos papéis do professor na atualidade é procurar meios da maneira que pode para dar conta de ministrar uma aula, mesmo que não tenha sido formado(a) para isso.

O caso de Mônica é peculiar, já que ela à época da sua formação, necessitou trabalhar como professora do Ensino Fundamental I. Só que mesmo tendo essa bagagem profissional, este foi o primeiro ano que ela pode atuar de acordo com a destinação de sua formação, que é a partir do Ensino Fundamental II. Além disso, ela revela que ainda precisa ministrar aulas de língua inglesa, que não foi sua formação. No entanto, Mônica recorda que no seu ensino básico ela era boa na disciplina de inglês e por isso está dando para consolidar no ensino, mesmo não sendo formada na área.

O caso dessas duas professoras reflete os dados estatísticos do Censo Escolar de 2015 afirmando que no Brasil, quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam. E os professores precisam se formar da maneira que podem, bem como as duas docentes acima confirmaram. Caso este que não deveria ocorrer, já que poderia cada professor atuar em sua área de conhecimento. A língua inglesa pertence, claro, a área de códigos e linguagem, mas ao separar um curso de graduação em Letras/Português ou Inglês, o profissional que estudou o seu campo de ensino terá, com certeza, maior êxito para desenvolver um bom trabalho.

A professora com mais tempo de atuação, Flávia, já tem uma bagagem na prática pedagógica de ensino de língua inglesa:

Meu primeiro trabalho como professora foi ministrar aula numa escola particular. Eu dava aula para educação infantil de língua inglesa [...] Quando eu cheguei aqui nesta escola, comecei ainda com a educação infantil, mas foi só no começo do ano seguinte que eu fui para o Ensino Médio e Ensino Fundamental. Ali eu me achei porque eu me dou bem com a juventude. Sabe aquela coisa de poder instigar, de direcionar. Eu vejo isso e gosto muito disso, porque eu não sou só a professora de língua portuguesa e inglesa, mas tento ser aquela pessoa que não ensina só a matéria e sim que ajuda também na formação cidadã [...] Então, eu tenho essa relação muito próxima dos meus alunos e eu não quero que os meus alunos tenham o conhecimento de uma disciplina, mas o conhecimento de mundo e principalmente o conhecimento deles mesmos e de seus potenciais [...] (FLÁVIA, 2020).

Nota-se, portanto, que todas as três professoras começaram a carreira ministrando aulas para crianças, mesmo que este não seja o foco da graduação em Letras/Português ou Inglês. E onde estão as professoras formadas em Pedagogia ou Normal Superior? Desse modo, infere-se que há algumas lacunas com relação ao docente atuar verdadeiramente naquilo em que se formou.

De outro modo, quando Flávia começou a lecionar para o público alvo o qual ela se formou (ensino fundamental II e ensino médio) percebe-se que foi de relevância, pois poderia desenvolver seu trabalho com veemência. Ela deixa em evidência que o seu objetivo em ser professora de línguas,

não é apenas passar um conteúdo, mas preparar seus alunos para a vida e ajudá-los no exercício da cidadania, que é um dos princípios da LDB, e direcioná-los em busca de suas potencialidades. Neste caso, é interessante destacar o que Charlot (2005) revela que “ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer” (p.84).

Este ponto é apreciável, visto que, a função social do docente deve ir além de conteúdo, como já foi revelado pelo graduando Pedro na entrevista já mencionada. Deve-se somar aos conteúdos, o ensino de valores, ética e com objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos. Sabe-se que isso hoje é um desafio, porque essa é uma das funções sociais da escola, mas claro, que deveria andar concomitantemente com a família. E muitas vezes a família está desestruturada e não deu ou não dá base nenhuma para que o(a) aluno(a) tenha a educação vinda de casa. Então, é necessário conhecer bem a realidade dos(as) alunos(as) para que possa compreender os meios e os fins de como lidar com vivências distintas.

A última indagação foi acerca da vivência que as professoras tiveram no curso de graduação e se as teorias aprendidas são condizentes com a realidade da sala de aula. A pergunta, então, é se **as teorias contribuíram com prática na escola:**

Sim e não. Porque na minha concepção, eu acho que deveria ter mais prática do que teoria. Porque quando a gente vai para a sala de aula é a prática em si e eu senti muita falta da questão da gramática das coisas mais voltadas para a sala [...] (ANA, 2020).

Ana demonstra que deveria ter tido, mais prática do que teoria e cita a questão da gramática em si. Esse sim e não, revela que ela não sentiu firmeza com a aprendizagem das teorias na sua graduação. Só retomando que ela se formou em Letras/Língua Portuguesa. Nota-se que o vácuo na gramática voltada para a sala de aula é algo que não deveria acontecer, só que, para ela foi o que mais pesou. Então, a gramática fora da realidade de ensino não colabora para a aprendizagem e tampouco fará sentido aprender algo que não há a sistematização.

Segundo Neves (2002) o tratamento funcional para a gramática em sala de aula, ou seja, defende que se trate a língua na situação de produção e no contexto comunicativo. Para a autora, não se deve restringir os estudos sobre o funcionamento dos diversos itens gramaticais fora do contexto ou somente no nível oracional.

Claro que certa de forma sempre contribui, porque, assim, na hora que você fala em prática você já lembra quem falou daquilo ali. Pelo menos nas questões de leitura e escrita eu falo que a teoria me ajudou muito. Eu li muitos trabalhos da Ângela Kleiman que é sobre os letramentos e foi o que me deu um norte. Da Isabel Solé também. Então, eu acredito que a teoria que elas colocaram facilitou minha prática. Porque muitas vezes a gente tinha a prática intuitiva e você dava aquela intuição de fazer. Só que daí quando você começa a ver na teoria aquilo ali tudo já está embasado. Então, achei bacana trabalhar, porque na faculdade aprende que tem que trabalhar teoria com a prática. Só que na faculdade eu senti essa dificuldade. Você trabalha muita teoria longe da prática. Quando você pega uma prática no estágio não é a mesma coisa de você pegar uma sala de aula. Eu senti que no dia a dia eu tive que aprender na prática para procurar uma teoria para embasar a minha prática no caso foi ao contrário. Eu tive que ir para prática eu acabar voltando à teoria. Porque assim, sempre tinha um aluno com dificuldade, daí eu ficava pensando, meu Deus! Quê que eu vou fazer para trabalhar a dificuldade desse menino? Então, buscava os textos para ver se surgiam maneiras de como estar lidando com isso. Mas eu vejo totalmente distorcida (MÔNICA, 2020).

Nesse sentido, Mônica cita teóricos que lhes foram favoráveis, só que mesmo assim, compreende que há uma lacuna entre teoria e prática. Conforme a fala de Mônica, ela se coloca ainda como pesquisadora, pois, ela tenta encontrar o suporte em teorias que não foram vistas na universidade para ajudar-lhe com suas dúvidas da prática de ensino.

Então, a pesquisa deve ser contemplada como definição inerente à prática pedagógica, constituindo-se num compromisso intrínseco à profissão docente, entendendo que “quem pesquisa, tem o que ensinar, deve, pois, ensinar, porque “ensina” a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar” (DEMO, 1993, p. 128).

A prática ela me ensinou muito mais. Porque na faculdade a gente aprende muita teoria. Mas, sim, tem muita coisa que eu aprendi lá eu trouxe para sala de aula. Por exemplo, eu sempre tenho uns livrinhos de short stories que eu coloco os meninos para ler e apresentar geralmente em forma de teatro. Porque isso aprendi com uma professora que trabalhava literatura com a gente [...]. Eu vejo também a questão da gramática eu aprendi muito com outra professora porque ela nos dava práticas muito fáceis de trabalhar com a gramática, inclusive essa questão de você usar música, usar diálogo [...]. Mas essa questão da prática... muitas daquelas coisas que a gente aprende na teoria você vê que na hora de aplicar para prática é diferente, porque, a teoria é linda, agora quando você joga para prática, você vai ver que na realidade é diferente. Porque nós temos realidades diferentes e famílias diferentes [...]. Então, se eu for trabalhar o igual não vai funcionar. Daí tem a questão: ah, mas a gente tem que ser justa. Sim, mas nem sempre o justo quer dizer que tem que ser igual (FLÁVIA, 2020).

Flávia concorda que muito do que foi aprendido na sua formação, contribuiu nas suas vivências em sala de aula. Entretanto, ela admite que a prática lhe favoreceu muito, por questões que vão além de teorias, por causa das diferentes realidades encontradas do dia-a-dia. Se, essa problemática fosse repensada sob a ótica de (re)construção de identidades profissionais, ela poderia ser considerada “uma negociação de identidade de aluno versus identidade de professor” (ALSUP, 2006, P. 132).

Diante disso, percebe-se que há sim uma contribuição, de fato, da teoria com a prática, entretanto, é no dia-a-dia da sala de aula que o fazer pedagógico demonstra o que é atuar como docente na realidade. A luta diária e os desafios da profissão docente revelam que o que faz mesmo acontecer é o contato direto com o campo de atuação. Só que isso precisa de embasamento em teorias, para que diante de fatos decorrentes da sala de aula, o docente consiga se sobressair com sabedoria e demonstrar segurança no que diz, pois, isso ele já deve ter visto. E lógico, algo que não saiba, recorrer à pesquisa e continuar como aprendiz, fato este que não deveria ser esquecido e nem rejeitado.

Perante às respostas das entrevistadas, percebe-se que elas ficaram a meio-termo com relação às teorias colaborarem ou não com a prática de ensino. É algo a ser refletido, pois, é necessário que o professor tenha uma formação sólida, conforme Tardif (2012, p. 54) afirma que o saber docente é “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Então, a relação entre os pressupostos teóricos e prática do dia a dia escolar das entrevistadas demonstra uma parcialidade de contribuições na profissão.

É pertinente salientar que se torna necessário uma fundamentação epistemológica e metodológica articulada para o objetivo maior da educação que é a construção do conhecimento. Assim, articular a teoria com a prática deve ser o “combo” para o bom desenvolvimento do ensino. Na fala de Leffa (2015), essas duas não podem ser uma dicotomia e sim se fundirem em um único objeto, caracterizado pela ação: a teoria recriando a prática e a prática recriando a teoria. E ainda conforme Freire (1968) afirma que a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo, ou seja, é na união da prática com a teoria que se tem a práxis, ação criadora

e modificadora da realidade.

Dessa forma, é possível reiterar a afirmação de Fávero (1992) que “não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma” (p.65). Ou seja, é com esse comprometimento de fazer o melhor e de realizar o trabalho com afinco e zelo, que pode se perceber a práxis de maneira sólida e conveniente.

Nesta perspectiva, afirma Saviani (2005) “[...] a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (p. 141). Então, é de suma importância haver essa harmonia entre a teoria e a prática pedagógica. Uma deve estar entrelaçada a outra. Conforme ressalta Schön (2000), que trata da reflexão na ação e sobre a ação (o pensar o que faz, enquanto faz), fundamentada na ideia de prática como fonte do conhecimento.

Considerações Finais

A tessitura epistemológica e metodológica da formação de professores de língua inglesa, tanto no período de formação, quanto de atuação em sala de aula é desafiadora e também realizadora. São caminhos de luta, perseverança e de autoconhecimento, pois é necessário querer se embrenhar nesta profissão. O período formativo é o momento de dúvidas, de anseios e de reflexão sobre o futuro como profissional, porque é necessário tomar uma decisão coerente daquilo que deseja seguir. Tornar-se professor de língua inglesa é tornar-se responsável não só pelo desenvolvimento linguístico, mas ser participante no processo de construção do conhecimento humanizado dos discentes em questão.

Com relação à proficiência, torna-se necessária uma mudança de paradigmas para o objeto, pois, é sabido que a universidade não tem beneficiado todos os graduandos com esse conceito e propiciar uma formação com proficiência inclusiva, tornaria mais vantajoso o ensino de língua inglesa. Não que não seja necessário recorrer a outros cursos de idiomas, mas que o aluno enquanto graduando tenha recursos necessários para a fluência da língua.

O momento de atuar na prática de sala de aula é considerado o período de imersão naquilo que foi vivenciado durante os quatro anos de universidade. Estar de frente com a realidade de ensino faz com que o saber fazer se desenvolva na praticidade e que a busca por melhorias e renovação do ensino devam ser constantes. Não dá para ser um professor acomodado diante de situações que desfavoreçam o aprendizado, em especial se tratando do professor de língua inglesa. A carga horária, por exemplo, precisa ser articulada e negociada para uma expansão melhor do ensino.

Quanto ao trabalho interativo é outro ponto relevante, visto que, o professor de língua inglesa necessita se apoiar no outro perante as dificuldades. Precisa também derrubar as barreiras do orgulho e da ignorância de não reconhecer os seus defeitos e falhas. É com os erros que chegamos aos acertos. Do mesmo modo, se alguém sabe e não compartilha se torna egoísta. Então, a colaboração na atuação como professor de língua inglesa torna-se congruente para o bom desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Finalmente, o professor seja em fase de formação ou já de atuação na língua inglesa deve compreender que seu papel será e é de alguém que pode e deve modificar realidades estigmatizadas ou deterioradas. Ter consciência de que precisa de um posicionamento crítico e reflexivo diante das mazelas da sociedade e buscar desenvolver isso no meio em que opera. Reconhecer a importância do que seja a docência e não se deixar dominar por um sistema que oprime, exclui ou não permite que realidades opressoras sejam disseminadas.

Referências

ALMEIDA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. São Luís: EDUEMA, 2015.

ALSUP, J. (2006). **Teacher identity discourses**: Negotiating personal and professional spaces.

Mahwah, NJ: Erlbaum.

BACHMAN, L. F. (2007). "What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment," in *Language Testing Reconsidered*, eds J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner, and C. Doe (Ottawa, ON: University of Ottawa Press).

BAKHTIN, Mikhail.(2003). **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes.

BARBOSA, S.M.A.D. A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades. In: CAMARGO, Flávio Pereira; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso e FONSECA, Vilma Nunes da Silva (Orgs.). **Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 20-12-96

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

CAVALCANTI, M. C. ; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Nº 17, 1991, p 133-144.

CELANI, M. A. A. **The Brazilian ESP Project: an evaluation**. PUC/SP. São Paulo: EDUC, 1988.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, Vozes, 1993.

FÁVERO, Maria L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Fac símile digitalizado (Manuscritos). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de professores - Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

HULSTIJN, J. **Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

LEFFA, V. J. Prefácio. In: SILVA, Kleber Aparecido da/ MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana/ PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (Orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**. Modificar a forma de ensinar. A aprendizagem de ser educador. As etapas de aprendizagem a ser docente. Educar o educador. Disponíveis em: www.eca.usp.br/ Acesso em: dez. 2007.

NEVES, M. H. M. **A gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PÉREZ-GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor* – a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. p. 93-113 Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. A. da; COLLI, E. M. **Reflexões sobre a prática pedagógica da Orientação Educacional**. Disponível em www.psicopedagogia.com.br/. Acesso: nov. 2007.

SIQUEIRA, D. S. P. Interculturalidade na aula de língua inglesa da escola pública: possibilidades e desafios. In: CAMARGO, Flávio Pereira; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso e FONSECA, Vilma Nunes da Silva (Orgs.). **Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOCANTINS, U. F. do. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/19881-uft-oferece-curso-gratuito-de-ingles-em-porto-nacional>. Acesso em: 26 mar. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Editora ARTMED, Porto Alegre, RS, 2001.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms for teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, p. 3-9, 1983.

Recebido em 15 de março de 2022
Aceito em 22 de abril de 2022