

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

KARINA ANTONIA FADINI

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS *DO E PARA* O SÉCULO
XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital

VITÓRIA
2016

KARINA ANTONIA FADINI

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS *DO E PARA O SÉCULO*
XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística, Linha de Pesquisa Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kyria Rebeca Finardi

VITÓRIA
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F145f Fadini, Karina Antonia, 1985-
Formação inicial de professores de inglês *do e para o século XXI* : os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital / Karina Antonia Fadini. – 2016.
350 f. : il.

Orientador: Kyria Rebeca Finardi.
Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Humanas e Naturais.

1. Professores de inglês – Estudo e ensino. 2. Professores de inglês – Formação. 3. Tecnologia educacional. 4. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Finardi, Kyria Rebeca Neiva de Lima. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

Karina Antonia Fadini

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS DO E PARA O SÉCULO
XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística, Linha de Pesquisa Linguística Aplicada.

Kyria Rebeca Finardi (Orientadora) - UFES

Daniel de Mello Ferraz - UFES

Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva - UFMG

Vitória, 23 de março de 2016

AGRADECIMENTOS

Quase tão difícil quanto escrever uma dissertação inteira é resumir em poucas linhas todo sentimento de gratidão que guardo em meu peito.

Inicio meus agradecimentos sobre esse projeto chamado vida, ao qual fui inserida, a meu ver, por um criador maior, um Deus, que está sempre comigo, dando-me saúde e capacidade mental para que eu (re)aprenda a cada dia, a cada passo e respirar que dou, e que me deu a oportunidade de estar junto de pessoas primordiais para que as minhas vitórias fossem certas e a caminhada não fosse tão solitária.

Sigo, então, agradecendo a essas pessoas essenciais de minha vida, por terem de alguma forma me tocado e impulsionado positivamente em busca do título de mestre.

Aos meus queridos pais e irmãos, por serem meu porto seguro e sempre terem acreditado na minha capacidade, por terem apoiado minha decisão de continuar estudando. Por se disporem apenas de minha ausência enquanto eu realizava meu sonho, e por cuidarem de mim, de perto ou de longe.

Ao amor da minha vida, por ser meu alívio e riso fácil nos momentos de pressão, por ser compreensão nos momentos de loucura, por se afastar e me esperar quando foi preciso, e por voltar pra mim sempre.

Aos meus amigos do coração e demais familiares, os de sempre, os "de casa", por entenderem minha ausência, por continuarem me contatando e me lembrando que o carinho e a amizade sempre continuariam os mesmos, por me darem forças em momentos de dúvidas, e por estarem comigo, mesmo não estando.

Aos novos colegas da pós-graduação, por me darem consolo e força nos momentos de tensão, por confiarem em minha capacidade para andarmos juntos nos caminhos tortuosos e nos de vitórias também e, principalmente, por se demonstrarem mais que colegas, mas verdadeiros amigos, companheiros de quaisquer outros caminhos que possam surgir.

Aos prezados professores do PPGEL (tanto quanto tantos outros que contribuíram para minha formação como pessoa, pesquisadora e professora até aqui), por terem me dado a mão, por me apontarem a direção e, principalmente, por me fazerem ver que os instrumentos de que eu precisava estavam guardados dentro mim. Agradeço, ainda, aos professores e alunos de Letras-Inglês que me doaram seu tempo e atenção, contribuindo com tanta gentileza para a coleta de dados dessa pesquisa.

Em especial, agradeço à minha querida e tão dedicada orientadora, por me apontar tantos erros até chegar ao acerto final, por ter me "adotado" e ter sido minha professora, educadora, amiga e ter exercido tantos outros papéis numa mesma função. Deixo, ainda, um agradecimento amoroso à banca de examinação, por ter se colocado à disposição e ter contribuído tanto e de tantas formas para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Por fim, agradeço ao IFES e aos meus amados alunos, por serem minha motivação de transformação e melhoramento profissional, e por me liberaram temporariamente da prática e diversão da sala de aula para ir em busca de respostas aos meus questionamentos através da pesquisa.

A todos vocês, deixo um forte abraço com cheiro de gratidão e sabor de MUITO OBRIGADA!

Como professor(a)-pesquisador(a), devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente, assim como o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.
(FREIRE, 1996, p. 85)

A história sempre foi uma teia de circunstâncias nas quais nascemos, uma teia de relações que envolvem uma multiplicidade de "eus" e condições. A condição histórica é de multiplicidade, complexidade e imprevisibilidade. Porque os seres humanos criaram um mundo tecnológico de tremenda inércia, sua multiplicidade e complexidade nos parecem mais assombrosas do que nunca.
(WILLIAMS, 2004, p. 445)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial de professores de inglês *do e para* o século XXI. Para tanto, o estudo analisa crenças de professores formadores e de professores de inglês em formação em um curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade federal do sudeste brasileiro. O arcabouço teórico inclui a revisão de documentos oficiais e políticas para o ensino de inglês e a incorporação de tecnologias na educação, os conceitos de letramento digital e crítico, além dos papéis da tecnologia, da língua estrangeira e do professor de inglês no cenário contemporâneo. A metodologia de pesquisa é híbrida (DORNYEI, 2007), e a análise é feita com base na teoria de análise qualitativa fundamentada em dados (GLASER, 1998). A maior parte dos dados foram coletados nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do curso investigado, por meio de questionários e entrevistas aplicadas a alunos e professores ao longo de três semestres letivos, e de um levantamento documental do curso analisado. Os resultados das análises sugerem que a formação de professores na universidade investigada está de certa forma de acordo com o que é esperado para o ensino de inglês *do e no* século XXI. O estudo conclui com algumas sugestões para a formação inicial docente, especialmente no tocante à incorporação de tecnologias digitais nas práticas de formação docente de língua inglesa.

Palavras – chave: Formação inicial de professores de Inglês. Tecnologia no ensino de inglês. Papéis da língua inglesa, da tecnologia digital e do professor de língua inglesa.

ABSTRACT

This dissertation reflects on the English teacher education *in* and *for* the twenty-first century. With that aim, the study analyzes pre-service teachers' and teacher educators' beliefs in an English teaching degree course from a federal university in southeast Brazil. The theoretical framework includes a review of official documents and policies for English teaching and the incorporation of technology in education, the concepts of digital and critical literacy, in addition to the roles of technology, the foreign language and the English teacher in the contemporary context. The research methodology is hybrid (DORNYEI, 2007), and the analysis is based on grounded theory (GLASER, 1998). Most data were collected in the disciplines of English Practicum I and II of the investigated course through questionnaires and interviews applied to the teacher educators and pre-service teachers over three semesters, and documents of the analyzed course. The test results suggest that the teacher education at the university investigated is somewhat aligned with what is expected for the teaching of English *in* and *for* the twenty-first century. The study concludes with some suggestions for initial teacher education, especially with regards to the incorporation of digital technologies in English language teaching practices.

Keywords: English teacher initial education. Technology in English teaching. Roles of English, digital technology and English teacher.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 - Recursos disponíveis em sala de aula da rede pública brasileira | 36 |
| FIGURA 2 - Recursos didáticos disponíveis x recursos desejáveis | 37 |
| FIGURA 3 - Organograma com etapas da pesquisa..... | 50 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1 - Recursos tecnológicos mais mencionados por professores em formação (Q1ES1) | 89 |
| GRÁFICO 2 - Recursos tecnológicos mais mencionados por professores em formação (Q2ES1) | 89 |
| GRÁFICO 3 - Maiores limitações escolares para o uso de TDIC..... | 100 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| TABELA 1 - Resumo da Distribuição da Carga Horária por Semestre..... | 67 |
| TABELA 2 - Siglas correspondentes aos papéis do inglês..... | 75 |
| TABELA 3 - Crenças de professores em formação sobre papéis do professor..... | 109 |
| TABELA 4 - Funções do professor x instrutor x educador..... | 110 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAES | Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| ILA | Inglês como Língua Adicional |
| ILE | Inglês como Língua Estrangeira |
| ILF | Inglês como Língua Franca |
| ILG | Inglês como Língua Global |
| ILI | Inglês como Língua Internacional |
| ILM | Inglês como Língua Materna |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IsF | Inglês sem Fronteiras |
| ISL | Inglês como Segunda Língua |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| NEAD | Núcleo de Ensino a Distância |
| NTE | Núcleo de Tecnologia Educacional |
| OCEM | Orientações Curriculares do Ensino Médio |
| OCN | Orientações Curriculares Nacionais |
| PARFOR | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PBLE | Programa Banda Larga nas Escolas |
| PCN/LE | Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PPP | Proposta de Projeto Pedagógico |
| ProInfo | Programa Nacional de Tecnologia Educacional |
| TDIC | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação |
| TESOL | Teachers of English as Second or Other Language |
| UCA | Um Computador por Aluno |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 13 |
| 1.1 | De onde vim..... | 13 |
| 1.2 | O que motivou a pesquisa..... | 14 |
| 2 | REVISÃO DE LITERATURA | 17 |
| 2.1 | Globalização e o Papel do Inglês no Século XXI..... | 17 |
| 2.2 | Tecnologia Digital no Ensino de Língua Inglesa no Século XXI | 25 |
| 2.3 | Formação Inicial de Professores para o Século XXI..... | 31 |
| 3 | METODOLOGIA | 39 |
| 3.1 | Contexto..... | 43 |
| 3.2 | Participantes Da Pesquisa | 45 |
| 3.3 | Design Metodológico..... | 47 |
| 3.3.1 | <i>Instrumentos De Coleta De Dados</i> | <i>51</i> |
| 3.3.1.1 | Questionários aplicados aos professores em formação..... | 51 |
| 3.3.1.2 | Questionários aplicados aos professores formadores | 51 |
| 3.3.1.3 | Entrevistas..... | 52 |
| 3.3.1.4 | Planos De Aulas | 53 |
| 3.3.1.5 | Notas De Campo | 53 |
| 4 | ANÁLISE..... | 54 |
| 4.1 | Documentos Educacionais Nacionais..... | 55 |
| 4.2 | Licenciatura em Letras Inglês da UFES | 67 |
| 4.3 | O Papel do Inglês no Século XXI | 74 |
| 4.4 | O Papel da Tecnologia (Digital) no Ensino do Século XXI | 86 |
| 4.4.1 | <i>A instrumentalidade das TDIC.....</i> | <i>87</i> |
| 4.4.2 | <i>A Relevância das TDIC no Ensino/Aprendizado de Línguas</i> | <i>95</i> |
| 4.4.3 | <i>Limitações da incorporação das TDIC no Ensino.....</i> | <i>98</i> |
| 4.5 | Formação de Professores <i>do e para</i> o Século XXI..... | 105 |
| 4.5.1 | <i>Crenças dos professores em formação.....</i> | <i>105</i> |
| 4.5.1.1 | O Ensino de Inglês..... | 105 |
| 4.5.1.2 | O Papel do Professor..... | 108 |
| 4.5.1.3 | O Curso de Letras-Inglês: currículo, professores formadores..... | 112 |
| 4.5.1.4 | O uso das TDIC pelos professores formadores..... | 115 |
| 4.5.2 | <i>Crenças dos professores formadores.....</i> | <i>118</i> |
| 4.5.2.1 | O currículo de Letras | 119 |
| 4.5.2.2 | O papel dos Professores de Inglês | 121 |
| 4.5.2.3 | A formação para o uso de tecnologias digitais..... | 122 |

| | |
|--|------------|
| 5 DISCUSSÃO | 127 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ATÉ AONDE CHEGUEI | 131 |
| REFERÊNCIAS..... | 135 |
| APÊNDICES | 146 |
| Apêndice A - Respostas do Questionário Q1ES1 com Professores em Formação | |
| Apêndice B - Respostas do Questionário Q2ES1 com Professores em Formação | |
| Apêndice C - Transcrição da Entrevista E1ES1 com Professores em Formação | |
| Apêndice D - Notas de Campo referentes às Microaulas | |
| Apêndice E - Questionários QP1ES1, com professores formadores de Estágio Supervisionado I | |
| Apêndice F - Respostas do Questionário Q3ES2 Com Professores em Formação | |
| Apêndice G - Transcrição da Entrevista E2ES2 com Professores em Formação | |
| Apêndice H - Questionário QP1ES2, com professor formador de Estágio Supervisionado II | |
| Apêndice I - Questionário QP2, com Coordenadora da curso | |
| Apêndice J - Questionário QP3, com professor formador mais antigo do curso | |
| ANEXOS | 208 |
| Anexo A - Proposta de Projeto Pedagógico (PPP) - UFES | |
| Anexo B - Matriz do Curso de Letras - Inglês (UFES) | |
| Anexo C - Planos de Aula dos Professores em Formação - Estágio Supervisionado I (2014/2) | |
| Anexo D - Planos de Aula dos Professores em Formação - Estágio Supervisionado II (2015/1) | |
| Anexo E - Consentimento dos Professores em Formação | |
| Anexo F - Plano de Curso de Estágio Supervisionado I | |
| Anexo G - Plano de Curso de Estágio Supervisionado II | |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 De onde vim...

Comecei a exercer a profissão de professora ainda bem cedo, aos 18 anos, ou ainda mais precocemente, se considerarmos todas as vezes que combinei com colegas, na escola, de explicar as matérias e tirar suas dúvidas. Minha iniciação como docente se deu num curso livre, de línguas, no qual me dediquei ao ensino de língua inglesa, minha grande paixão escolar desde a 8^a série, quando soube, pela primeira vez, sobre a existência do tal verbo "TO BE". Neste curso, ao qual doei com muito carinho 8 anos de minha vida docente, eu nem sabia ou tinha ideia do que o termo poderia dizer sobre mim, mas era considerada uma "instrutora", ou pelo menos era isso o que estava escrito na minha carteira de trabalho. Nesse contexto, eu sabia apenas que eu deveria seguir a metodologia da escola que, por ser uma rede, treinava-nos para fazer exatamente o que o "*lesson plan*" dizia, com o tempo cronometrado, e assim eu fazia... quase sempre! Afinal, muitas vezes, ao invés do que sugeria nossa 'bíblia', eu tinha umas 'cartas na manga' (umas piadas, exemplos, 'causos', imitações, etc.) que eram, na minha opinião, muito mais interessantes, divertidos que os exemplos sugeridos pelo livro do professor e, principalmente, em sintonia com o contexto de cada turma. Lembro-me que costumava fazer isso para quebrar o gelo e permitir que meus alunos se sentissem à vontade para também praticarem a língua quando e como pudessem. Concomitantemente com esse trabalho, eu procurei ingressar em outros contextos: trabalhei como professora de ensino regular fundamental, ensino médio (público e privado), pré-vestibular, e até professora de um curso de licenciatura em Letras em uma faculdade particular. Atualmente, sou professora da rede pública federal, onde ensino inglês técnico para o ensino médio, e descobri que posso ser professora, mas dependendo do contexto, e das demandas da escola, às vezes preciso "estar" instrutora, às vezes educadora, às vezes pesquisadora...entre outros perfis. O mais importante de tudo, porém, foi descobrir que eu posso ser um pouco de cada um desses papéis, numa profissão só, trabalhando com a língua que eu amo ensinar, aprendendo cada dia mais, e me tornando aos poucos a professora que sempre quis ser.

1.2 O que motivou a pesquisa

É digno de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É essa força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção que a grande maioria do magistério nele permanece... e não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever.
(FREIRE, 1981)

Nesse contexto escolar que perpassa minha vida, seja como aluna ou professora de inglês, algumas questões me chamam a atenção e me motivam a pesquisar sobre alguns dos aspectos limitantes e recorrentes no ensino de línguas adicionais, tentando entender os seus porquês, em busca de descobertas alternativas que possam oportunizar a melhora do ensino e aprendizagem nessa área ou, pelo menos, o melhoramento de minha própria prática docente.

Há tempos, materiais impressos, livros didáticos, e aulas expositivas têm predominado no panorama de ensino no Brasil sem muita concorrência. Não obstante, a pós-modernidade vem mostrar que as mudanças que o contexto escolar necessita vão além da escolha dos materiais e das metodologias. Com a tentativa de acompanhar as atuais evoluções tecnológica e social, porém, reflexões sobre o impacto dessas mudanças na educação, em geral, e no ensino de inglês, especificamente, fazem-se necessárias.

Acompanhando a evolução da globalização, vemos a necessidade de revisão do conceito de língua estrangeira quando associado à função da língua inglesa, a qual tem desempenhado diferentes papéis no século XXI, deixando de ser acompanhada do estigma de língua elitista para ser amplamente distribuída (e acessada) no mundo. Um dos papéis do inglês, portanto, é o de língua internacional, explicada por Jordão (2014), como aquela língua que é usada tanto por nativos quanto por não nativos para se comunicar em situações trans e internacionais, e em razão de sua função e não de seu contexto de aquisição.

Finardi, Prebianca e Momm (2013) nos alertam também para o fato de que na era da informação¹ (LEVY, 1999), nossa "sociedade em rede" (CASTELLS, 1999) vive num mundo cada vez mais globalizado, "tecnologizado" ou "digitalizado" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p.155), em que grande parte da informação está disponível *online* e em inglês. Esse contexto, no qual muitos de nós vivemos, realça a necessidade de se proporcionar o letramento nessas duas linguagens (do inglês como língua internacional e da tecnologia digital) a fim de possibilitar acesso à informação, como forma de inclusão digital e social com o consequente exercício de uma cidadania global.

Nesse contexto, enquanto muitos professores 'nadam' contra essa maré de alunos que já 'surfam' na internet, usam o inglês em suas atividades cotidianas (muitas delas *online*), e são "acostumados com a velocidade da informação, prestam atenção em várias coisas ao mesmo tempo, funcionam em rede e preferem os jogos ao trabalho 'sério'" (PRENSKY, 2001, p.2), deparamo-nos com a observação de que "os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais nosso sistema educacional foi feito" (PRENSKY, 2001, p.1). No ensino de inglês atual e formal, dentro das escolas, a quantidade de oportunidades de contato com a língua alvo não é equiparável ao conteúdo disponível fora dela. Isso pode fazer com que o desenvolvimento da habilidade linguística e comunicativa proporcionado pela intervenção pedagógica da escola não seja tão positivo quanto poderia ser.

Essa limitação de contato com a língua alvo se dá por vários motivos. Entre eles, o fato de que na maioria das salas de aula de inglês o número de alunos é elevado e a carga horária dedicada à língua é reduzida. Essa questão poderia ser contornada, ou pelo menos melhorada, por meio do uso de tecnologias e da internet, que oportunizariam o contato do aluno com a língua alvo em tempos e espaços fora da escola, derrubando as paredes e tetos da escola, em um modelo de "escola expandida" (por exemplo, HARDAGH, 2009).

¹*Era da informação* (também conhecida como *era digital*) é o nome dado ao período que vem após a era industrial, mais especificamente após a década de 1980. Embora essa era tenha começado no princípio do século XX, foi só depois da popularização da internet que ela se expandiu e pode ser descrita como tal (LEVY, 1999).

Nessa visão de ensino/aprendizagem, as relações se construiriam em redes de interação multidirecionais (estudante-estudante, estudante-professor, estudante-professor-mundo-conhecimento), permitindo vislumbrar a aula como uma construção coletiva e colaborativa, capaz de grande produção de conhecimento, principalmente se tomarmos a tecnologia e a língua como instrumentos de acesso à informação e como possíveis mediadores dessa construção de conhecimento. As mudanças e vantagens possibilitadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Inglês, portanto, não se limitam somente aos materiais e abordagens de ensino, permitindo uma prática voltada para uma formação cidadã global localmente situada.

Sob essa perspectiva, também, o professor assumiria o papel de “agente”, de mediador, facilitador, motivador da aprendizagem, sendo capaz de criar oportunidades para que o aluno pudesse atingir seu nível potencial de conhecimento alcançando seus objetivos, tornando-se também agente de sua história e trabalhando de forma mais autônoma.

Levando em consideração o papel do professor nesse processo educativo e de letramento, eis a principal motivação deste estudo: pensar na formação do professor quanto ao papel atual da língua inglesa, e quanto ao uso de tecnologias digitais na educação, a fim de refletir sobre como deveriam ocorrer as mediações dessas duas linguagens (a do inglês e a da tecnologia) no ensino do e para o século XXI.

Para tanto, o arcabouço teórico inclui a revisão de documentos oficiais e políticas para o ensino de inglês e para a incorporação de tecnologias na educação, com os conceitos de letramento digital e crítico, além dos papéis da tecnologia, da língua estrangeira em foco, e do professor de inglês no cenário contemporâneo. Esses assuntos serão tratados nessa próxima sessão, de revisão de literatura e, posteriormente, o estudo ainda propõe discussões sobre alguns deles com base na análise de falas e crenças de professores formadores e de professores em formação de um curso de licenciatura em Letras-Inglês.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Globalização e o Papel do Inglês no Século XXI

Globalização é um termo com múltiplos significados cujos fenômenos têm seus marcos definidos em diferentes contextos históricos, mas pode ser descrito como um processo de aprofundamento da integração econômica, social, cultural e política internacional que teria sido impulsionado pelo barateamento dos meios de transporte e comunicação no final do século XX e início do século XXI. Na mesma época, o termo "globalização" passou a ser introduzido nos dicionários e na mídia, principalmente por conta da criação e expansão da internet na década de 1980 e 1990. A partir daí, o termo começou a ser usado mais amplamente com a aceleração do processo de comunicação e integração internacional trazida pela internet.

A globalização afeta todos os setores da sociedade, principalmente os da comunicação, do comércio internacional e da mobilidade, sendo que o impacto pode ter diferentes níveis de intensidade dependendo do nível de desenvolvimento e integração das nações. Embora alguns autores (por exemplo LUKE, 2010) tracem a origem da globalização para muito antes da era das descobertas e viagens ao Novo Mundo pelos europeus, a maioria dos estudiosos situa a origem da globalização como a conhecemos hoje como tendo ocorrido nos tempos modernos (por exemplo GIDDENS, 1990; HALL, 2003; CANCLINI, 2003).

Para Giddens (1990, p.64), globalização é a “intensificação das relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice versa.” Para Waks (2006, p.413), em termos tecnológicos, a globalização se relaciona ao “rápido crescimento de redes de informação e [a]o fluxo instantâneo de informação e comércio através de fronteiras nacionais”, como é o caso do que acontece através da internet, por exemplo.

De acordo com o relatório dirigido por Richard Jolly e sua equipe do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (UNITED NATIONS REPORT ON HUMAN

DEVELOPMENT, 1999, p.29, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006b, p. 131), sobre o desenvolvimento humano, realizado no final da década de 1990, a fase atual da globalização está mudando o mundo por meio da diminuição das distâncias espacial e temporal. Como consequência, vivenciamos o desaparecimento das fronteiras geográficas e temporais entre países. Segundo Kumaravadivelu (2006b), isso implica dizer que as situações econômicas e culturais estão intensamente interligadas pelo desenvolvimento da internet que, segundo alguns outros autores (por exemplo FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013), juntamente com a língua da globalização (o inglês), são as línguas de acesso à informação.

Para Kachru (1986, p. 14, *apud* MATTOS 2011, p.161), o inglês é usado para modernização e mudança social, "fornecendo um poder sem precedentes para mobilidade e avanço daqueles usuários nativos ou não-nativos que o têm como ferramenta linguística", um "poder linguístico" que pode ser usado de forma positiva, ou negativa - como ferramenta de opressão, e que pode estar restrita a grupos privilegiados da população.

Além de ser a segunda língua mais aprendida no mundo (KRAMSCH, 2014), o inglês é a língua oficial das Nações Unidas, da União Europeia, e de muitas outras organizações internacionais, e seu destaque no cenário mundial atual parece estar longe de sofrer com a concorrência de outros idiomas estrangeiros. De acordo com o relatório do Eurobarometer 386² (EUROBAROMETER, 2012, p.6), por exemplo, as línguas estrangeiras mais faladas na Europa são o inglês, em primeiro lugar, com 38% de falantes, enquanto apenas 12% dizem falar francês, 11% alemão, e 7% espanhol; e ainda é o mais falado em 19 dos 25 estados membros da União Europeia em que ele não é língua oficial (o que exclui Reino Unido e Irlanda, por exemplo).

O inglês é a principal língua da internet, das publicações científicas, da navegação, da aviação, do comércio internacional, e a mais utilizada por importantes

² Trata-se de relatórios especiais baseados em estudos temáticos aprofundados feitos pela Comissão Europeia e outras instituições da UE. Essa pesquisa, de número 386 e tema linguístico, foi realizada entre 27 países membros da União Europeia, através de entrevistas com 26.751 respondentes de diferentes grupos sociais e demográficos, nos meses de fevereiro e março de 2012. O documento é chamado de "Europeans and their Languages", e está disponível em: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

organizações mundiais. Embora a língua tenha um status de relevância inegável, muitas outras questões relativas a ela ainda são discutíveis, principalmente com relação ao ensino e ao acesso para a aquisição da mesma. Levando em conta os sistemas educacionais, e tendo o brasileiro como exemplo, sintetizamos a questão do acesso à língua:

De certa forma, com a quantidade significativa de escolas e de centros de línguas mundo afora, poder-se-ia facilmente afirmar que o acesso ao inglês está mais que democratizado. Infelizmente, não é essa realidade com que nos deparamos, principalmente nos países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Aprender inglês continua privilégio de poucos e embora já existam alguns programas que enxergam o acesso de inglês como um direito, uma questão política crucial para o exercício da cidadania, estamos ainda muito distantes de uma democratização plena de tal carga de conhecimentos. (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2006, p. 59 *apud* PALLÚ, 2012.)

Vários estudos foram realizados com a intenção de refletir sobre os papéis desempenhados pelo Inglês nas sociedades atuais e pelo ensino e aprendizado desse idioma, seja no Brasil (por exemplo, PAIVA, 1995; FINARDI; FERRARI, 2008; EL KADRI; GIMENEZ, 2013) ou no mundo (por exemplo, SCHMITZ, 2012; GRADDOL, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006a; JENKINS, 2015). Entre esses estudos, alguns descrevem diferentes funções do Inglês, que vão desde a sua escolha como principal língua estrangeira (KRAMSCH, 2014), até uma 'ferramenta de poder'³ (KACHRU, 1986), ou até um possível 'imperialismo disfarçado' por meio desse idioma (KUMARAVADIVELU, 2006a).

Entre tantas terminologias usadas para se referir ao inglês, podemos destacar as seguintes, citadas, por exemplo, pelos autores em destaque: Língua Internacional (MCKAY, 2002; FINARDI, 2014), Língua Franca (JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2001; EL KADRI E GIMENEZ, 2013; SCHMITZ, 2012), Língua Mundial (RAJAGOPALAN, 2010), Língua Global (GRADDOL, 2006; CRYSTAL, 2003), Segunda Língua e Língua Estrangeira (JORDÃO, 2014), Língua Acadêmica (MAURANEN; HYNINEN; RANTA, 2010; JENKINS, 2013), Multilíngua Franca

³ Para Kachru (1986, p.2), esse 'poder' se refere ao "controle do conhecimento e ao prestígio que uma língua adquire como resultado de seu uso em certos domínios importantes", e ainda acrescenta que "quanto mais importante é o domínio, mais "poderosa" a língua se torna."

(JENKINS, 2015), e Língua de Inclusão Social (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

Algumas dessas perspectivas seguem a noção de círculos concêntricos de Kachru (1985), que, apesar de já contar com três décadas, ainda é lembrada e reavaliada. A partir dela, o inglês foi descrito como língua nativa/materna (doravante ILM) quando falada nos países do chamado Círculo Interno (isto é, nos países falantes de inglês como língua materna); inglês como segunda língua (doravante ISL) em países do Círculo Externo (representado por países que adotam o inglês como segunda língua, como é o caso da Índia e de Cingapura, por exemplo); e inglês como língua estrangeira (doravante ILE) em países do Círculo em Expansão (que compreende os países que adotam o inglês como língua estrangeira). Porém, para Graddol (2006), o inglês e seu *status* global têm levado a uma crise terminológica, fazendo com que essas distinções se tornem cada vez mais turvas. É nesse contexto que o inglês também passou a ganhar destaque como língua franca (doravante ILF); como língua global ou mundial (doravante ILG) e como língua internacional (doravante ILI), os quais serão descritos adiante.

Segundo Graddol (2006, p. 110), o próprio Kachru considerou simplificar tal questão numa nova proposta "concebendo o 'Círculo Interno' como o grupo de falantes altamente proficientes em Inglês, isto é, daqueles que têm 'natividade funcional', independente de como aprenderam ou usam a língua"⁴. Isso implica em dizer que, gradualmente, aqueles que estão ao redor desse círculo são falantes de menor proficiência, à medida que se afastam do seu centro.

Porém, definir a língua através de terminologias não é tão simples assim. Dúvidas já são iniciadas em se tratando do inglês como língua materna (doravante ILM), cujo termo faz referência à língua oficial, mas no caso de muitos países que têm mais que uma língua oficial, fica a dúvida de qual delas poderia ser legitimada como a materna. Além disso, há outros casos em que fica difícil aplicar a terminologia de forma generalizada, como nos Estados Unidos, por exemplo,

⁴ Texto original: "Kachru himself, has recently proposed that the 'inner circle' is now better conceived of as the group of highly proficient speakers of English – those who have 'functional nativeness' regardless of how they learned or use the language." (GRADDOL, 2006, p.110)

considerado um dos maiores "detentores" do inglês, mas que não a tem como língua oficial no país todo, já que a definição é feita por estado, e não a nível nacional.

Ao contrário do nosso contexto brasileiro que tem variedade linguística mas não a reconhece oficialmente, muitos países têm mais de uma língua oficial, e dentro desses contextos, ainda, o inglês pode entrar como "língua nativa", "segundo idioma oficial" (como é o caso da Índia, por exemplo), ou como "língua oficial não nativa" (como na Nigéria, por exemplo). Por isso, com tantas variáveis envolvidas, não se tem estimativas exatas, mas supõe-se (WIKIPEDIA; ETHNOLOGUE, 2015) que o inglês seja falado por cerca de 1150 milhões de pessoas no mundo, sendo língua materna de aproximadamente 340 milhões, e com status oficial em pelo menos 60 países.

A questão terminológica é tão complexa que outros autores (JORDÃO (2014, p. 14), por exemplo, definem o ISL, como a língua falada por "falantes que têm uma primeira língua em comum, mas utilizam o inglês para comunicar-se com outros falantes de inglês (nativos ou não-nativos) que não partilham com eles a primeira língua." Já o ILE pode ser definido como aquele idioma que não é falado pela população de um determinado local, onde ela é aprendida, ou nas palavras de Pallotti (1998, p.13), "uma língua aprendida, tipicamente em contextos escolásticos, em um país onde não é falada habitualmente". Esse seria o caso do inglês no Brasil, onde ele não é falado como língua oficial.

Em relação a essa terminologia de ILE, Jordão (2014, p.15) denuncia os reflexos negativos de se associar a língua inglesa ao termo "estrangeira":

ILE pode ter o efeito de desvalorizar aqueles que, justamente por conhecerem a língua inglesa, ficam rotulados como porta-vozes de uma cultura homogeneamente caracterizada como anglo-americana ou "nativa", e conseqüentemente passam a ser considerados coniventes com as políticas imperialistas, neoliberais e totalizadoras associadas a esta cultura.

A fim de evitar essa associação negativa, Jordão (2014, p.15) propõe o uso do termo Língua Adicional (LA) em substituição ao termo Língua Estrangeira, o que parece se dar com a "dupla intenção de ressaltar o caráter plurilíngue das sociedades tidas como monolíngues, e de contemplar usos locais do inglês em países como o Brasil".

Jordão (2014, p. 16) com base em Friedrich e Matsuda (2010) caracteriza o ILF como "um termo utilizado em referência às *funções* a que a língua inglesa é posta em seu *uso* em diferentes contextos." E, neste caso, a autora explica que, "dada a desvinculação de modelos normativos centralizados na suposta 'natividade' do inglês" promovida pelo ILF, o foco recai sobre a funcionalidade da comunicação mais do que sobre normas pré-existentes. Isto é, são os usuários que terão a responsabilidade de construir, eles mesmos, sejam nativos ou não, as "normas" para o inglês, uma vez que "ambos aprendem ILF na situação de língua não-materna", como frisam Jenkins, Cogo e Dewey (2011). Ou seja, "todos são estrangeiros no ILF" (JORDÃO 2014, p.23).

Para evitar qualquer tipo de ambiguidade entre ILE e ILF, Jenkins, Cogo e Dewey (2011, p.284) consideram ILE como sendo a comunicação entre falantes não-nativos com falantes nativos, e a comunicação entre não-nativos corresponderia ao ILF. Jordão (2014) também participa dessa discussão com o seguinte pronunciamento:

Na posição de grande parte dos pesquisadores envolvidos com os usos do inglês pelas sociedades contemporâneas (ver GIMENEZ; CALVO; EL-KADRI, 2011), o termo ILF tem sido o termo preferencial (em detrimento do ILE), por remeter às discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os donos da língua inglesa (seus falantes "nativos") e os seus usuários de vários países que não aqueles em que esta língua é usada como primeira língua (JORDÃO, 2014, p.19).

Rajagolapan (2004, *apud* JORDÃO, 2014, p.19) acrescenta que o ILF "constroi usuários do inglês como língua *não primeira* enquanto sujeitos capazes de 'tomar posse'." Para Seidlhofer (2005), o ILF é uma "língua de contato". A autora ainda destaca, nas palavras de Crystal (2003) e Firth (1996), que essa interação se dá, na maioria das vezes, entre falantes não-nativos de inglês, como pode ser visto no trecho a seguir:

Nos últimos anos, o termo 'Inglês como língua franca' (ILF) tem emergido como uma maneira de se referir à comunicação em Inglês entre os falantes de diferentes línguas maternas. Como aproximadamente um em cada quatro usuários de Inglês em todo o mundo é um falante nativo da língua (CRYSTAL 2003), a maioria das interações em ILF acontecem entre os falantes 'não-nativos' de

Inglês. Embora isso não impeça a participação de falantes nativos de inglês na interação em ILF, o que é distintivo sobre ILF é que, na maioria dos casos, é uma 'língua de contato' "entre pessoas que partilham nem uma língua nativa comum nem uma cultura(nacional) comum, e para quem o Inglês é a língua estrangeira escolhida de comunicação"(FIRTH 1996, p. 240; *apud* SEIDLHOFER, 2005, p.339, tradução nossa⁵)

Para El Kadri (2010) e Pallú (2012, *apud* JORDÃO, 2014, p.19), "ILF tem sido também substituído por ILI em vários contextos, mas os sentidos atribuídos aos dois costumam coincidir bastante". O mesmo ocorre com o inglês como língua global, ou mundial. Para Crystal (2003, p.7), a razão de uma língua se tornar global tem pouco a ver com quem a usa, mas está mais associada à pessoa com a qual se usa. Já na proposta de ILI de Finardi (2014), quem usa a língua é importante e o termo é usado para se referir a uma apropriação da língua inglesa por brasileiros em relação à função dessa língua e não ao contexto onde é aprendida ou em relação aos falantes nativos da mesma.

Para diferenciar ILI e ILF, Friedrich e Matsuda (2010, p.23) apresentam a seguinte proposta: o termo ILI seria uma "sub-função" de ILF, na medida em que ILI lhes parece ser usado para abordar as funções do inglês quando utilizado por pessoas com primeiras línguas diferentes. E eles exemplificam:

...numa situação em que "norteamericanos em interação com ingleses na Alemanha estariam utilizando ILI – neste caso, não se usaria uma variante do inglês chamada ILF, mas sim cada pessoa usaria a sua variante do inglês, ajustando-a à situação de interação específica. (*idem, ibidem*, p.25 *apud* JORDÃO, 2014, p.16)

Friedrich e Matsuda (2010, p. 25, *apud* JORDÃO, 2014, p.34) afirmam que "essa discussão e a terminologia construída por ela e com ela contribuem para uma consciência de que as línguas são, no fundo, sempre muitas línguas, e que o inglês

⁵Texto original: "In recent years, the term 'English as a lingua franca' (ELF) has emerged as a way of referring to communication in English between speakers with different first languages. Since roughly only one out of every four users of English in the world is a native speaker of the language (Crystal 2003), most ELF interactions take place among 'non-native' speakers of English. Although this does not preclude the participation of English native speakers in ELF interaction, what is distinctive about ELF is that, in most cases, it is a 'contact language' between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication (Firth 1996, p. 240)".

não é exceção. "Diante de tantas visões sobre as "línguas estrangeiras", é possível observar uma crescente desvinculação entre língua e nação, e conseqüente "desterritorialização da língua" como posto por Kafka⁶ (DELEUZE; GUATTARI, 1977). Por conta disso, não é de se admirar que o número de falantes não-nativos de inglês tenha ultrapassado a quantidade daqueles que o utilizam como primeira língua, e que a contingência dos que estão no primeiro grupo cresça enquanto o idioma estiver em evidência. Quanto a isso, e a respeito do inglês, mais especificamente, Brumfit (2001) também adverte:

A propagação massiva do ensino de inglês nos anos seguintes à guerra levou à posição que é hoje verdadeira: que a língua inglesa não mais pertence numericamente aos falantes de inglês como língua materna, ou primeira língua. A propriedade (pelo que refiro-me ao poder de adaptar e mudar) de qualquer língua está, de fato, com as pessoas que a usam, quem quer que sejam, por mais multilíngues que sejam, por mais monolíngues que sejam (BRUMFIT, 2001, p.116).

Também retratando essa ideia de que um país não pode requerer a custódia de uma língua, temos a fala de Crystal (2003, p.3) sobre o inglês, ao dizer que "Ninguém mais a tem, aliás, todos aqueles que a aprenderam a possuem – e podem compartilhar dela, o que seria mais correto afirmar – e, além disso, possuem o direito de utilizá-la da maneira como quiserem."

Portanto, no mundo contemporâneo de complexidades e diversidades, principalmente do ponto de vista social e linguístico, o inglês se torna peça fundamental, já que se espalha pelo mundo através de processos socioeconômicos, políticos e culturais ligados ao fenômeno da globalização. Nesse contexto, Kachru (1986, *apud* MATTOS, 2011, p.160) nos lembra que a língua inglesa assume papéis específicos em cada país ou cultura, e o mesmo pode ser asseverado em Jordão (2014):

Embora [...] a maior conquista da discussão sobre as funções do inglês foi o desenvolvimento da consciência de que o inglês é na verdade "muitas línguas", para os autores as várias línguas inglesas do mundo "têm sua dimensão funcional nas culturas, tradições e

⁶ "A desterritorialização da língua de Kafka expressa a ruptura do seu compromisso nato com as ideologias de uma língua materna, estofo da consciência nacional e conteúdo de uma identidade orgânica que naturalmente representa" (SCHOLLHAMMER, 2001, p. 63).

necessidades das comunidades a que servem” (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p.21, *apud* JORDÃO, 2014, p. 16).

No Brasil, a porcentagem de falantes de inglês é bem menor do que na Europa. Numa pesquisa realizada pela empresa *English First*, o Brasil faz parte atualmente da lista de baixa proficiência, ocupando o 41º lugar entre os 70 países⁷ do ranking de desempenho em inglês. Há cerca de três anos atrás, segundo Gimenez (2013), o resultado apontava que o Brasil estava em 46º, entre 54 países. Embora o número de brasileiros que falam inglês tenha aumentado, pesquisas (por exemplo FINARDI, 2014) ainda revelam que o papel do Inglês no Brasil é responsável por essas estatísticas e deve, portanto, ser repensando em face do papel potencial desse idioma no acesso à informação e no exercício da cidadania global (por exemplo FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

Visões sobre o papel do inglês em nosso país também serão vistas posteriormente na análise das políticas educacionais concretizadas em documentos como as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, de modo geral, parecerem não estar totalmente alinhados ao status real atual do inglês, como língua internacional, uma vez que não o reconhecem, mas tratam do inglês como uma língua estrangeira qualquer.

Finardi (2014) sugere que não há consenso sobre o papel do inglês no contexto educacional brasileiro atual. Pensamos que uma das discussões atuais mais pertinentes dentro da Linguística Aplicada é a de que o processo de ensino/aprendizagem de inglês deve ser uma prática de construção de uma consciência crítica dos usos que se fazem dessa língua como ferramenta em contextos sociais diversos, tendo seus objetivos situados. Dessa forma, ela é tratada no âmbito da concepção da linguagem como um fenômeno social, e não como um sistema fechado como vem sendo sustentada há anos.

⁷Disponível em: <http://www.ef.com/epi>, acessado pela última vez em dezembro de 2015.

2.2 Tecnologia Digital no Ensino de Língua Inglesa no Século XXI

Segundo a teoria sociocultural de Vygotsky (1987), o desenvolvimento de estruturas cognitivas (pensamento, linguagem, memória voluntária, entre outros) ocorre durante o processo de aprendizagem e por meio da interação, quando o indivíduo se apropria de conhecimentos e conceitos que estão fora dele. Para Vygotsky, a construção do conhecimento por meio dessa apropriação não é direta, mas antes feita através da mediação que pode se dar pelo uso de instrumentos e/ou signos (linguagem).

Outro conceito importante na teoria sociocultural de Vygotsky é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre o que o sujeito já pode fazer sozinho e aquilo que ele pode fazer com ajuda (ou mediação) de um indivíduo mais capaz, ou de um instrumento. O conceito de ZDP é importante pois é exatamente aí que deve atuar a educação, por meio da intervenção (mediação) e estímulo à aquisição do potencial.

Para Pavlenko e Lantolf (2000, *apud* FINARDI; PORCINO, 2014, p.3), a teoria sociocultural "entende a aquisição de uma segunda língua como o desafio de apropriação dessa língua e de seu uso numa nova comunidade linguística". Finardi e Porcino (2014) defendem que, nesse processo, a tecnologia (com destaque para a internet) e a interação por ela possibilitada, podem ser vistas como formas de mediação.

Concordamos com Finardi, Prebianca e Momm (2013) que o inglês pode ter uma função mediadora no acesso à informação e, apesar de Vygotsky não falar em mediação por meio da tecnologia, reforçamos Finardi e Porcino (2014) de que o conceito de mediação possa ser estendido às tecnologias digitais, juntamente com a internet.

Entendemos que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) e, em maior destaque, a internet, por suas possibilidades de interação (ação entre sujeitos mediada pela tecnologia) e de interatividade (ação entre sujeito e tecnologia), possibilitam um melhor aproveitamento e expansão do tempo e espaço da escola. E, no caso do ensino de línguas estrangeiras, a internet pode possibilitar o desenvolvimento de competências comunicativas na língua alvo,

por meio de um maior contato com a língua, aprendida em espaços independentes dos muros escolares e das nacionalidades dos interlocutores.

As tecnologias digitais facilitam novas formas de pensar e agir sobre o aprendizado, proporcionando o reconhecimento de interesses e habilidades individuais e a adoção da colaboração e de maiores conexões entre os aprendizes. Por essa razão, as TDIC na educação têm se mostrado como uma área com muitas promessas, mas também com muitos questionamentos e desafios.

Teixeira e Finardi (2013), por exemplo, alertam para o fato de que a tecnologia tem hoje um papel chave na educação, mas que ainda não tem sido explorado satisfatoriamente por professores. Enquanto as TDIC têm ocupado um espaço cada vez maior durante as últimas décadas no nosso cotidiano por meio do uso de computadores, *tablets* e *smartphones*, na maior parte do contexto escolar brasileiro ainda há muita resistência (por parte dos professores) ao uso das tecnologias, principalmente por falta de capacitação e formação docente para isso.

Para Finardi (no prelo), é necessário iniciar a reflexão sobre a incorporação do uso da tecnologia na grade curricular dos cursos de formação docente para garantir uma educação condizente com as exigências da contemporaneidade, evitando, assim, que essa capacitação seja deixada a critério do professor formador. Por outro lado, Arruda (2013, p.237) defende que "o problema não reside na oferta de uma disciplina específica para se discutir possibilidades de introdução das TDICs no processo de ensino e de aprendizagem". Para ele, mesmo que o quantidade de disciplinas na área de tecnologias e educação fosse maior, ainda "não haveria a garantia de que seus pressupostos teóricos e empíricos fossem objetos de diálogos com as demais disciplinas de um curso". Como solução para a questão, o autor propõe:

Não se trata de resolver os problemas quanto à formação dos professores inserindo disciplinas específicas, mas de discussões mais complexas que partam da relação entre as tecnologias antigas e novas e os conteúdos necessários à formação docente em uma sociedade cujos alunos (e professores) convivem rodeados por mídias digitais que transformam suas relações sociais, culturais e econômicas. (ARRUDA, 2013, p.237)

Paiva (2013) nos lembra, ainda, que os professores formadores devem ser modelo para os professores em formação, incorporando o uso de novas tecnologias

nas suas práticas pedagógicas, e fazendo uso desses recursos de forma crítica e deliberada em suas aulas nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, Finardi e Dalvi (2013, p. 114), sugerem que haja reflexão entre os professores formadores e os professores em formação, já que “a ação docente está fortemente ligada às crenças⁸ que subjazem essa ação, e que essas crenças só são passíveis de alteração através da reflexão”.

Entretanto, no que tange à inserção de tecnologias digitais na educação, apesar do crescente interesse na área, sua incorporação está longe do sugerido por Paiva (2013). Em um estudo sobre um curso de educação continuada oferecido a professores formadores para o uso de TDIC no ensino presencial, Teixeira e Finardi (2013) observaram que o maior problema para a incorporação de tecnologias no ensino presencial não é o acesso restrito que inclui os equipamentos, mas sim o acesso amplo que pressupõe o uso crítico de equipamentos. Concluíram que a maior resistência ao uso da tecnologia na educação se encontra justamente nos professores que deveriam dar o exemplo.

Kay (2006, *apud* PAIVA, 2013, p. 215-216) nos oferece algumas ideias para a incorporação de tecnologias no ensino superior, partindo da revisão de 68 estudos sobre a incorporação de tecnologia na formação inicial de professores, fazendo um levantamento das 10 estratégias mais utilizadas em seus cursos, a saber: (44%) integração de tecnologia em todas as disciplinas do curso; (37%) a inserção no currículo de disciplinas *online*, o uso de vídeos e portfólios eletrônicos; (31%) formação do corpo docente do próprio curso; (29%) oferta de uma única disciplina com o foco em várias habilidades básicas, fornecendo um panorama geral; (27%) demonstração de como usar a tecnologia; (25%) colaboração entre professores em formação, professores orientadores e corpo docente; (18%) oferta de mini-oficinas; (14%) melhora de acesso a software, hardware, e/ou suporte; (13%) a cargo de professores orientadores.

⁸ Para Barcellos (2006, p. 18), as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas podem ser definidas como: "uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais."

Já Kessler (2006, *apud* PAIVA, 2013) alega que a maior fonte de formação para o uso da tecnologia não se encontra nos cursos de formação ou na sala de aula, mas em situações de aprendizagem informal como nas listas de discussão, nos congressos, nas páginas na web, por meio de colegas ou no que Warschauer (2003) chamaria de “formação de capital social⁹”, e em periódicos, bibliotecas, entre outros.

Segundo Almeida (2010), a tecnologia afeta os processos de ensino e aprendizagem bem como a maneira de ser e aprender dos indivíduos contemporâneos, e traz consigo uma necessidade de se adquirir novas habilidades, o que Lankshear e Knobel (2003) chamam de “novos letramentos”. De fato, Finardi, Prebianca e Momm (2013) alegam que o desenvolvimento do conhecimento em inglês e do letramento digital se fazem essenciais para que a escola se adapte a essa nova necessidade de uso de tecnologias educacionais digitais, e avance em seu papel de formação de cidadãos capazes de atuar em diversos níveis sociais, por meio dessas linguagens de acesso à informação. Tal apropriação pode proporcionar o que Guareschi (2008) define como “empoderamento” dos sujeitos.

Contudo, para fazer uma incorporação crítica das tecnologias na educação é importante que estejam claras as maneiras pelas quais as tecnologias disponíveis podem ser trabalhadas nas metodologias de ensino. Ou pelo menos de forma mais consciente, para que elas não sejam incorporadas somente como elementos lúdicos ou de suporte, visto que já alcançaram um papel central, e não meramente periférico no processo de ensino/aprendizagem de inglês, como apontam Finardi e Porcino (2014).

As próprias diretrizes da educação brasileira têm tratado e ressaltado a importância do uso de tecnologias no ensino já há algum tempo: por exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p.87), e em documentos do Ensino Médio (por exemplo BRASIL/SEMTEC, 2002a, p. 60; BRASIL/SEMTEC, 2002b, p. 100-103; BRASIL, 2006a, p. 95).

⁹ Warschauer (2003) define capital social como a capacidade que os indivíduos têm de gerar benefícios para si ou para suas comunidades, mediante seus relacionamentos pessoais em estruturas e redes sociais.

Com relação ao uso das tecnologias pelos professores, desde a década passada, o penúltimo Plano Nacional de Educação (PNE – 2001-2010, p. 99) já previa que os cursos de formação deveriam contemplar, dentre outros itens, “o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e a capacidade para integrá-las à prática do magistério”, enquanto o novo PNE (2014-2024) reforça esse ponto em várias metas do plano.

Apesar de ser frequentemente mencionada em documentos educacionais brasileiros, os quais serão mais detalhadamente destacados nessa pesquisa posteriormente, segundo Arruda (2013, p.237), as políticas de incorporação de tecnologias na educação são direcionadas "para formações complementares, paralelas à formação inicial do professor, e não como processo intrínseco à vida do aluno, futuro professor". Ou seja, a incorporação das TDIC no ensino se torna um enorme desafio para todos os envolvidos, professores formadores e professores em formação, mas sobretudo para esses últimos (como mostram por exemplo FINARDI; TEIXEIRA; PREBIANCA; SANTOS JUNIOR, 2014), que muitas vezes não receberam capacitação em sua formação inicial e/ou continuada, ou espaços para debates. Com isso, ficam sem entender como lidar com as constantes novidades e incertezas das mudanças tecnológicas e metodológicas pelas quais a escola deve(ria) passar neste século “sem fronteiras”.

Em meio a esses desafios, Ferraz (2012) sugere que a tecnologia seja vista como as interrelações entre as dimensões propostas por Lankshear e Snyder (2000, p. 17), os quais argumentam a favor de "uma educação que 'capacite' os educandos a transitarem nas dimensões operacionais, culturais e críticas dos letramentos e das tecnologias". Por dimensão operacional, acreditamos que os autores se refiram ao domínio de uso dos instrumentos, da aparelhagem tecnológica e digital. Para Ferraz, o letramento é uma busca pelo entendimento das relações entre essas dimensões. E pensamos, também, que o letramento *digital* possa ser tratado de forma que não se limite a uma visão mecanicista e reducionista sobre a tecnologia, que engloba somente a dimensão operacional, mas que seja focado também nos papéis social e cultural que a tecnologia digital pode exercer.

Por essa razão, o papel do professor como direcionador de tarefas e avaliador da qualidade da informação compartilhada precisa ser melhor esclarecido.

Para isso, é necessário repensar as políticas educacionais para que elas propiciem um maior investimento no letramento digital e na formação docente, e que mediações no contexto global e local sejam feitas através de ações que visem o acesso que as tecnologias e o inglês como língua internacional podem proporcionar.

2.3 Formação Inicial de Professores para o Século XXI

Aparentemente, vivemos um momento de valorização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, haja vista, por exemplo, a oferta de línguas de acordo com as necessidades locais (como preveem os PCN), a distribuição de livros didáticos de inglês e espanhol desde 2012 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a abertura de centros de línguas e a criação do programa Inglês sem Fronteiras (IsF), dentre outras medidas.

Em vista dos bons ventos que têm soprado a favor do ensino de línguas, e dos processos atuais de globalização atrelados ao advento de tecnologias digitais que possibilitam grande conectividade entre povos e culturas, descomprimindo espaços e tempos na (ou fora da) sala de aula, cabe a nós discutirmos o reflexo dessas mudanças na aprendizagem e na preparação para o ensino, isto é, na formação do professor para lidar com as demandas atuais.

Embora a cultura de pesquisas em sala de aula no Brasil seja relativamente nova, assim como a ascensão da Linguística Aplicada e investigações sobre o processo de construção do ensino/aprendizagem de línguas nesse contexto, os estudos sobre a formação inicial ou continuada de professores começam a se acumular. Esses estudos (por exemplo BARCELOS, 2006; GIMENEZ; MONTEIRO, 2010) envolvem um gama de perspectivas, seja quanto à reflexão crítica, da ligação entre a teoria e a prática, do ponto de vista das experiências e crenças, da construção da identidade profissional ou dos processos cognitivos do professor. Os contextos onde esses estudos são realizados geralmente envolvem instituições formadoras de professores de línguas.

Segundo Costa (2014), muitos desses estudos (por exemplo VIEIRA-ABRAHÃO, 1999, 2004) demonstram que a capacidade de reflexão sobre a prática

se torna essencial na (trans)formação profissional do professor de línguas, destacando a necessidade de se fazer pensar em sua condição como futuro docente. A reflexão é, pois, necessária uma vez que muitos professores em formação trazem consigo experiências negativas de ensino/aprendizagem, acarretando crenças sobre a sala de aula, seja enquanto alunos ou como professores em formação, que eventualmente podem interferir negativamente em sua prática profissional.

A identidade do professor pode estar intimamente (e não somente) ligada ao seu histórico educacional anterior à sua "ação" pedagógica, ao seu papel em exercício da profissão, e/ou ao que foi apreendido (ou não) durante o processo de formação. Crenças e valores a respeito do papel do professor são moldadas ao longo de uma série de eventos educacionais, e não apenas durante o curso de formação de professores. Sobre isso, Gimenez (1997) destaca nas palavras de Knowles (1992):

Formações iniciais de professores são geralmente muito curtas, muito estruturadas e muito pouco sensíveis ao histórico e às necessidades individuais e não passam de uma experiência de camadas finas, que geralmente não se misturam com experiências prévias de vida e crenças individuais sobre o ensino. Em vez disso, os programas universitários muitas vezes criam novas discontinuidades sobre o ensino para o professor em formação inicial, especialmente se os aspectos negativos de experiências anteriores não são tratados. Por não acomodar e lidar com a biografia de professores em formação, professores iniciantes são obrigados a se tornar professores que lecionam da maneira em que eles foram ensinados, o que pode limitar seu desenvolvimento profissional (KNOWLES, 1992, p. 147 *apud* GIMENEZ, 1997, p.5, tradução nossa¹⁰).

Como revelado acima, se não refletirmos sobre as crenças de professores em formação, corremos o risco de ver futuros professores seguindo como modelo de

¹⁰Texto original: University pre-service teacher preparation programmes are usually too short, too structured and too insensitive to individual needs and backgrounds to do anything but provide a thin overlay experience, one that usually does not melt with previous life experiences and beliefs about teaching. Rather, university programmes often create further discontinuities about teaching for the pre-service teacher, particularly if the negative aspects of previous experiences are not dealt with. By not accommodating and dealing with the biography of teachers in preparation, future beginning teachers are bound to become teachers who teach in the manner in which they were taught and who will be limited in the ways they can professionally develop.

ensino a maneira como aprenderam, acarretando entraves para a prática e o desenvolvimento docente.

Amparada por amplas discussões sobre a dicotomia entre teoria e prática no ensino de línguas (por exemplo FINARDI; DALVI, 2012), essa preocupação com a formação pode ter surgido por causa do pressuposto assumido por Gimenez (1997) de que seria necessário moldar os comportamentos de futuros docentes de acordo com as metodologias existentes. Gimenez lembra, porém, que o conceito de "método" deixou de ser útil a partir do momento em que se percebeu que professores acabam por desenvolver uma teoria pessoal de ensino-aprendizagem. Veio daí, nos anos 80, de acordo com Freeman (2009), a tendência de se focar na compreensão do "professor-aprendiz"; a atenção passou a estar, então, em como a aprendizagem do professor é compreendida.

Para Richards (2009), a partir dos anos 90, o campo de formação de línguas também passou a sofrer processos de modificação a partir não só de pressões internas (a emergência da prática reflexiva e da pedagogia crítica), mas também externas (impacto da globalização e do fenômeno do inglês como língua internacional). Atualmente, a língua inglesa, quando/se entendida como língua de acesso, pode servir de instrumento para uma prática social, cultural e historicamente situada.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada é que vem abrindo, no Brasil, caminhos para pesquisas sobre a teoria e a prática que englobam questões mais atuais e que se relacionam ao ensino e à aprendizagem do século XXI, validando a afirmação de Rajagopalan (2006) de que uma teoria não pode deixar de considerar aspectos da prática para que se cumpra seu papel. Nas palavras de Freire (1996, p.32) "o que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador", e nós acrescentaríamos: pesquisador de sua própria prática.

Dentro de um curso de licenciatura em Letras - Inglês, a disciplina de Estágio Supervisionado seria talvez a melhor oportunidade de ver professores em formação "se vendo" em contato com a prática, ao mesmo tempo em que oferece uma arena para discussão e reflexão sobre essa prática. Esse é um momento importante justamente pelo fato de permitir a reflexão de professores ainda em processo de

construção identitária, possibilitar a reflexão sobre crenças construídas ao longo de suas vidas e sobre o papel da língua, do professor e até mesmo da tecnologia no processo de ensino/aprendizado. Essa é a razão pela qual o Estágio Supervisionado foi o momento escolhido para nossa pesquisa.

Em última análise, a formação docente deveria ter como objetivo final capacitar os professores para preparar o aluno para a sociedade da informação, como demonstra o trecho abaixo:

Uso da tecnologia no ensino e aprendizagem de língua inglesa pode também encorajar o desenvolvimento de estratégias necessárias para a sobrevivência moderna: comunicação, colaboração, reunião e recuperação de informação. Preparar os alunos para a sociedade da informação deve ser um dos objetivos fundamentais da educação hoje. (HEALEY; HEGELHEIMER; HUBBARD; IOANNOU; KESSLER; WARE, 2009, p. 15 *apud* PAIVA, 2010, p.10, tradução do autor).

A necessidade de uma formação de professores de línguas *para* o século XXI sugere que há ainda, no contexto brasileiro, uma urgência em se desenvolver orientações claras, como a ideia que levou a associação TESOL (*Teachers of English as Second or Other Language*) a criar um livro com sugestões: "TESOL Technology Standards Framework" (HEALEY *et al.*, 2009). Segundo Paiva (2013, p.10), nesse livro "são propostos padrões para alunos, professores, produtores de material, formadores de professores, administradores, organizações profissionais e formuladores de política para o ensino de inglês como outra língua", entre os quais, encontram-se os propósitos dos parâmetros referidos abaixo:

Para os professores: reconhecer a importância de se integrar à tecnologia no ensino; saber o que se espera deles em termos de conhecimento, habilidades e de implementação de currículo; entender a necessidade de aprendizagem continuada em suas carreiras profissionais; e ser desafiado a alcançar um nível maior de proficiência no uso da tecnologia na docência (HEALEY *et al.*, 2009, p. 6, *apud* PAIVA, 2010, p.10, tradução do autor).

Para os formadores de professores: diagnosticar conhecimentos e habilidades dos futuros professores; desenvolver cursos para professores em serviço e pré-serviço; oferecer oportunidade para praticar o uso das tecnologias; integrar a tecnologia de forma apropriada nos cursos de formação de professor; assegurar que os futuros professores tenham conhecimento dos parâmetros e de como implementá-los (HEALEY *et al.*, 2009, p. 6-7, *apud* PAIVA, 2010, p.10, tradução do autor).

Esses parâmetros sugeridos realçam a presença da tecnologia no ensino de línguas de forma distinta e em diferentes níveis de conhecimentos tecnológicos e habilidades. Segundo Paiva (2010), os indicadores de performance incluem desde saber ligar e desligar equipamentos até a utilização de portfólios digitais e compartilhamento de material instrucional digital. Eles contam com a inclusão do domínio de ferramentas, com a adequação da tecnologia às ações pedagógicas, com o uso da tecnologia para arquivamento de dados e avaliação, e com o uso da tecnologia para a melhoria da comunicação, da colaboração entre os atores educacionais, e da eficiência do processo educacional.

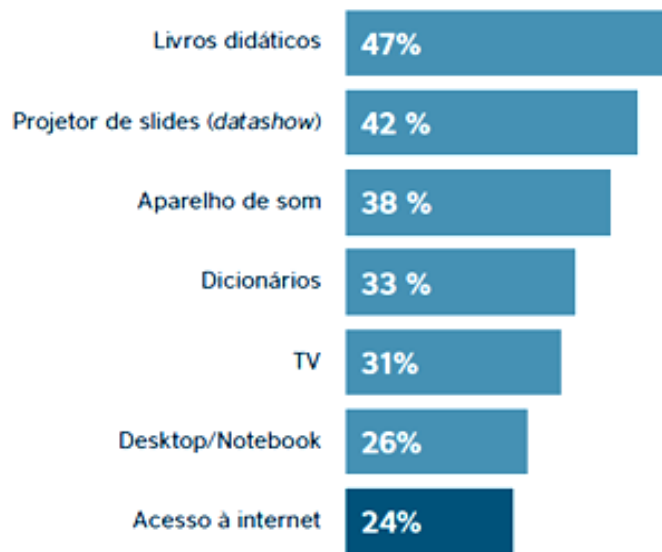
Para colocar isso em prática, além do computador e dos recursos de mídia áudio-visuais, são inúmeras as possibilidades que a internet proporcionou ao ensino por meio do uso de ferramentas digitais, ambientes virtuais, aplicativos, dentre outros. É de se lamentar, porém, que essas possibilidades são usadas principalmente em ambientes não escolares, o que sugere que as práticas escolares nem sempre acompanham as práticas sociais.

Além disso, Kenski (2009, p.103) afirma que:

um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente.

E esse não é o único desafio a ser vencido na incorporação da tecnologia no ensino. Em meio a tantos parâmetros, também enfrentamos no Brasil uma certa dificuldade de disponibilidade de recursos digitais. Numa pesquisa realizada pelo Conselho Britânico (e elaborada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE) sobre o ensino de inglês na educação pública brasileira, professores da rede pública, em resposta à pergunta "quais materiais estão disponíveis para você na sua sala de aula na rede pública?", mostraram o resultado apresentado na Figura 1:

Figura 1 - Recursos disponíveis em sala de aula da rede pública brasileira

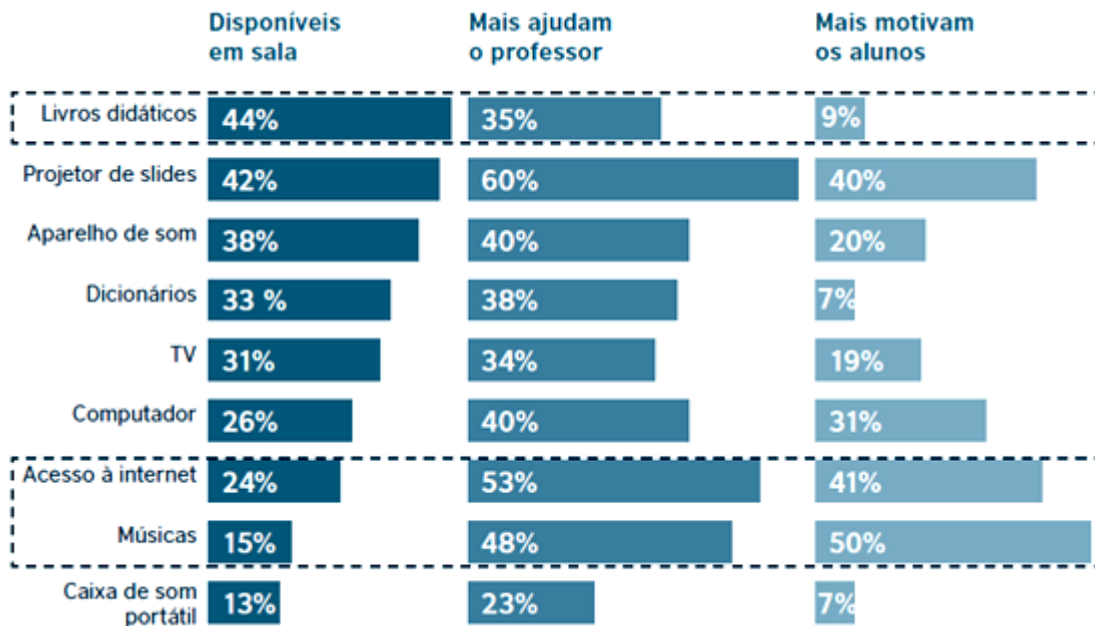


Fonte: COUNCIL/PLANO CDE, 2015, p.16.

A pesquisa mostra que o material mais comum em sala de aula é o livro didático e, ainda assim, aparece como disponível para menos da metade dos professores, enquanto o computador e a internet aparecem acessíveis, em média, a apenas $\frac{1}{4}$ das salas de aula brasileira. Nessa pesquisa, ainda, muitos professores relataram a escassez de materiais tecnológicos e/ou complementares como aparelhos de som, projetores, dicionários, jogos ou livros paradidáticos. Segundo eles, os equipamentos tecnológicos disponíveis têm que ser divididos entre todos os professores da escola, ou estão sujeitos a defeitos e a falhas que atrapalham o andamento das aulas.

Os professores parecem perceber que os recursos tecnológicos digitais e interativos ajudam a manter a atenção e a motivação dos alunos, apesar de grande parte não ter acesso a eles. A Figura 2, na página seguinte, revela que alguns dos recursos mais valorizados pelos professores e alunos são exatamente aqueles a que eles têm menos acesso:

Figura 2 - Recursos didáticos disponíveis x recursos desejáveis



Fonte: COUNCIL/PLANO CDE, 2015, p.16.

Diante deste cenário, a iniciativa própria é o principal meio de superação destas barreiras. Entre os professores que afirmaram nessa pesquisa ter acesso à internet na instituição onde lecionam, 61% levam seus próprios equipamentos tecnológicos para as escolas. Para Teixeira e Finardi (2013), porém, o maior entrave ao uso das tecnologias digitais na educação do século XXI está no uso crítico desses recursos, mesmo que professores pareçam cientes da necessidade de que, para isso, o acesso e disponibilidade física sejam garantidos.

Transposta a barreira do acesso à tecnologia, Bax (2003) propõe sete etapas que levariam à "normalização" das atividades de ensino de línguas mediadas por computador, integrando a sala de aula da mesma forma que o livro:

1. Adeptos Iniciais. Alguns poucos professores e escolas adotam a tecnologia por curiosidade.
2. Ignorância/Ceticismo. A maioria das pessoas continua cética, ou desconhecem a sua existência.
3. Tentam uma vez. As pessoas experimentam mas rejeitam por causa de problemas iniciais. Não conseguem ver seu valor – a tecnologia não parece acrescentar nenhuma 'vantagem relativa'.
4. Alguém lhes diz que realmente funciona. Tentam novamente e vêem que, de fato, há uma vantagem relativa no uso.
5. Medo/veneração. Mais pessoas começam a usar, mas ainda há (a) medo, alternando com (b) expectativas exageradas.
6. Normalização. Gradualmente ela é vista como algo normal.
7. Normalização. A tecnologia é integrada às

nossas vidas e torna-se invisível —'normalizada'. (BAX, 2003, p. 24-25, *apud* PAIVA, 2010, p.6-7)

Ao atingir o sétimo e último estágio da normalização da tecnologia no ensino, percebe-se, finalmente, que o letramento digital é apenas mais um caminho para o letramento crítico, e que a internet (e não o professor formador) pode ser a maior fonte de informação do professor (e do aprendiz) para o uso instrumental de tecnologias digitais, mas é a formação como ser reflexivo e crítico que faz dele um educador, um transformador social e essa reflexão deve ser feita na formação e pelo professor formador. Dentre tantos desafios a se transpor na organização escolar, o maior deles parece estar na própria formação profissional para o enfrentamento desses e de tantos outros problemas no cenário educacional nacional.

3 METODOLOGIA

Este estudo tem como propósito principal refletir sobre a formação de professores de inglês *do* e *para* o século XXI, analisando como este momento histórico, no qual a língua inglesa emerge como língua internacional e as tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramentas de grande valor para a educação moderna e o acesso à informação, têm sido interpretados em um curso de formação de professores de inglês.

A fim de subsidiar essa reflexão sobre o contexto atual de ensino de língua inglesa e a formação de professores para esse cenário quanto aos papéis do inglês e da tecnologia, propomos as seguintes perguntas para essa pesquisa: 1. Como a língua inglesa e o uso das novas tecnologias (digitais) são contemplados pelas políticas linguísticas vigentes em nosso país? ; 2. Como o curso de licenciatura em Letras-Inglês da UFES está tratando da incorporação de tecnologias digitais no ensino/aprendizagem de seus alunos, professores em formação?; 3. Como futuros professores de inglês do curso investigado entendem o papel do professor de inglês e o papel da língua inglesa no cenário contemporâneo, e que importância dão ao uso das novas tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem dessa língua?

Grande parte dos dados desta pesquisa se referem a crenças (em termos gerais, opiniões e ideias) que os professores em formação e os professores formadores, participantes dessa pesquisa, têm sobre o curso de Letras, sobre seu papel no ensino, e seu próprio aprendizado. Essa escolha se deve principalmente pela visão de que crenças influenciam comportamentos. Para Murphey (1996), por exemplo, as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem, e o uso de certas estratégias pode, por sua vez, influenciar a formação de algumas crenças. O autor ainda sugere que desde que haja tempo e modelo adequado, as crenças podem ser modificadas, se o comportamento for modificado primeiro.

Barcelos (2001) também participa da discussão de que a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas defende que ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, a abordagem de ensinar do professor, o nível de proficiência, a motivação e o contexto. Para a autora, a relação entre crenças e ações é complexa e requer uma definição de ação

mais ampla, que elimine a dicotomia ação/pensamento. Ela lembra Kalaja (1995), que define crenças como construídas socialmente, sendo interativas, sociais e variáveis - e podendo mudar de um indivíduo para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião.

Por conta disso, nosso estudo a respeito de crenças tem como objetivo apenas uma descrição das que foram apresentadas por alguns alunos e professores de Letras. Não faz parte de nossa função, no momento, tentar entender porque os participantes possuem certas crenças e sua origem, mas iremos destacar em alguns momentos o papel que algumas delas exercem. Para isso, utilizaremos uma abordagem metacognitiva (VICTORI, 1992) sobre as crenças, que serão analisadas de acordo com seu conteúdo, pressupondo que o conhecimento metacognitivo dos participantes se constituem em suas “teorias em ação”. Por conseguinte, apesar de analisarmos exclusivamente crenças declaradas verbalmente, e não tecermos uma relação entre crenças e ação mais aprofundada, esperamos que essa pesquisa ajude esses sujeitos a refletir sobre suas experiências e a desenvolver seu potencial para o ensino e a aprendizagem.

E tendo em vista que a pesquisa investiga a visão de diferentes participantes do curso de formação em foco, faz-se necessário buscar ferramentas para proceder à análise e interpretação de aspectos que emergem de suas interações. Assim, o método de análise utilizado aqui pretende construir sentidos e identificar tendências e temas nas falas dos participantes, usando a teoria baseada em dados (*grounded theory*) (GLASER, 1998). Para tanto, parte-se de dados qualitativos para extrair ideias, conceitos e elementos repetitivos, que são posteriormente agrupados em conceitos e categorias que, por sua vez, podem embasar novas teorias.

Dessa forma, esse estudo parte de um paradigma qualitativo (CRESWELL, 2003), empregando diferentes conhecimentos e estratégias de investigação. Podemos dizer que os métodos de coleta e análise de dados são, em parte, de natureza qualitativa pois, nas palavras de Oliveira (1997, p. 116):

pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos de mudança, criação ou

formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Uma vez que investigamos pontos de vista e perspectivas múltiplas, e baseamo-nos também em análises quantitativas para alguns dados, , triangulando dados a fim de aumentar a validade da pesquisa, fizemos com que ela se configurasse numa pesquisa de tipo mista ou híbrida (DORNYEI, 2007).

Creswell (2003) alega que a investigação por métodos mistos é um desenho de pesquisa na qual o investigador recolhe, analisa e mistura (integra ou relaciona) dados qualitativos e quantitativos num único estudo ou em diversas fases do mesmo programa de investigação.

Consideramos, ainda, que esta pesquisa seja de cunho exploratório, cujos objetivos, segundo Gil (2002, p. 41), são "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses" e "o aprimoramento de idéias", e se caracteriza, na maioria das vezes, por envolver "análise de exemplos que estimulem a compreensão." Para tanto, usamos o conceito de triangulação como proposto por Creswell e Clark (2007) para a abordagem mista, para comparar e contrastar esses dados quantitativos e qualitativos.

Tratamos aqui de uma investigação que envolve um grupo de professores em formação, um grupo de professores formadores das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, e dois outros professores formadores do curso de licenciatura de Letras-Inglês da UFES. Tendo em vista o reduzido número de participantes e a natureza preponderantemente qualitativa desta pesquisa, o objetivo não é generalizar os resultados mas antes compreender o fenômeno em questão. Baseamo-nos nas palavras de Leffa (2006), abaixo, para classificar essa pesquisa, em relação aos métodos de aplicação, como um estudo de caso, uma vez que analisa a complexidade e singularidade de um contexto, uma amostragem:

Trata-se [...] de uma metodologia indutiva, em que a teoria é feita a partir de observações empíricas com ênfase na interação entre os dados e sua análise. As descrições e explicações são feitas com ênfase no processo e no contexto em que se encontram os dados. (p.17)

Estudo de caso é uma investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. [...] Não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade.[...] com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável.(p.20-21)

Tezani (2004) menciona ainda as pesquisas classificadas como do tipo etnográfica que, segundo André (1995, p. 28, *apud* TEZANI, 2004), exigem do pesquisador um determinado tempo de permanência no campo de pesquisa, permitindo a “observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. Para a autora supracitada, ainda,

É aconselhável, nesse tipo de pesquisa, o uso de documentos internos e externos à situação observada, sendo assim considerada toda forma de registro escrito que possa ser usado como fonte de informação, com a finalidade de se confrontar a realidade observada, as informações coletadas com as entrevistas e as propostas apresentas nos documentos. As pesquisas do tipo etnográficas geram enorme volume de dados que necessitam ser organizados para serem compreendidos, isso só pode ser feito através de um processo continuado, onde se identificam as dimensões, categorias, tendências, padrões, relações e significados. (p.11)

Assim, baseadas nas palavras de Tezani (2004), acreditamos que nossa pesquisa tenha também características do tipo etnográfico, uma vez que realizamos um estudo documental e empírico sobre a licenciatura de Letras- Inglês da UFES, num formato de estudo longitudinal, com observação *in loco* e triangulação de dados a partir não apenas de observações de aulas, mas também de entrevistas e questionários aplicados a alunos e professores do curso investigado.

As principais motivações deste estudo, portanto, são pensar na formação do futuro professor de inglês para o uso de tecnologias digitais que estejam de acordo com as demandas do século XXI, refletindo sobre essa questão no caso particular do curso de licenciatura em Letras- Inglês da UFES. Para isso, explicamos mais detalhadamente nos subitens que seguem o contexto da pesquisa, os participantes, o design metodológico e os instrumentos de coleta de dados utilizados com esse fim.

3.1 Contexto

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, a única universidade federal do estado e que oferece os seguintes cursos de graduação presenciais na área de Letras: Inglês, Espanhol-Português, Francês-Português, Italiano-Português, Português e, mais recentemente, Libras, todos com seleção feita por meio de Vestibular. Todas essas licenciaturas estão presentes no campus de Goiabeiras, em Vitória, o principal deles e, devido à influência italiana no estado, também possuem Letras-Italiano o *campus* de Alegre e outros pólos da universidade presentes nas seguintes cidades: Venda Nova do Imigrante, Vargem Alta, Lúna, Domingos Martins, Colatina e Afonso Cláudio.

Tomamos como objeto de estudo o curso de Letras- Inglês da UFES por ser a principal universidade do estado e a única com esse curso público. Os outros cursos de Letras Inglês não são públicos e nem todos são plenos. Percebemos, ainda, que em seu principal campus a única língua estrangeira tratada como licenciatura plena é a de Inglês, enquanto os outros cursos de línguas estrangeiras são de licenciaturas duplas, o que nos dá uma pista sobre a visão da universidade e/ou do público alvo da região sobre o papel dessa língua, em comparação com os demais idiomas estrangeiros ofertados no estado. Além do curso da UFES, há um total de 17 cursos de Letras - Inglês credenciados no portal do Ministério da Educação¹¹ (sendo 6 deles de licenciatura dupla com Português, e 11 de licenciatura plena) no estado do Espírito Santo.

De acordo com a Proposta de Projeto Pedagógico de Letras (Anexo A), a história da UFES está relacionada à criação, em 1953, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo, a qual foi incorporada à instituição, transformando-se, sob os auspícios da Reforma Universitária, em dois Centros: '*Centro Pedagógico*', denominado, a partir de 2003, Centro de Educação e '*Centro de Estudos Gerais*', denominado, a partir de 1996, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

¹¹ Consulta feita pelo endereço eletrônico: <http://emec.mec.gov.br/>, acesso em 28/11/2015

Estes dois Centros são os responsáveis pela oferta das disciplinas que constam da atual grade curricular dos Cursos de Letras, desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), e que atualmente conta com disciplinas que são oferecidas pelos departamentos de Línguas e Letras, Psicologia, Sociologia e Filosofia e o departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação.

Para Freitas (2014, p.15), levados pela necessidade de definir as Diretrizes Curriculares do curso de Letras-Inglês, especificamente,

a equipe de professores da área do conhecimento específico de ensino, ou seja, a Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas, ligados ao Departamento de Línguas e Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), tornou-se responsável por ministrar a maior parte das disciplinas do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa.

O curso analisado conta com 60 disciplinas obrigatórias e 2 optativas durante os 8 semestres do curso, somando mais de 3000 horas dedicadas a discussões de conteúdos teóricos e de prática docente, como consta na matriz curricular (Anexo B). De acordo com a coordenação do curso de Letras Inglês investigado, os professores que ministram conteúdos da área específica de inglês são 13 no total, cujas entradas na UFES se deram por duas áreas, a saber, língua inglesa ou literatura, excetuando-se 2 docentes que são procedentes do Centro de Educação (embora sejam da área de inglês), os quais são responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado. Os professores do curso de Letras Inglês da UFES são, em sua maioria, doutores ou doutorandos. Ainda segundo a coordenação do curso, a produção desses professores é alta, tendo em vista que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, atuando tanto em programas institucionais de pesquisa (iniciação científica, pós-graduação) e extensão (diversos programas e projetos), como em programas que fazem parte das políticas do governo federal para a área (por exemplo, IsF, PIBID, PARFOR, PNLD).

Entre as disciplinas, estão as duas em que as observações e coletas de dados deste estudo foram feitas, Estágio Supervisionado I e II, oferecidas pelo Centro de Educação. A proposta das disciplinas analisadas corresponde à observação, vivência e análise crítica dos processos educativos e didático-

pedagógicos e, portanto, abordam os aspectos de ensino-aprendizagem relacionados às questões teórico-práticas do cotidiano escolar em geral.

Mais especificamente quanto à disciplina de Estágio Supervisionado I, sua dinâmica de aula compreende principalmente a discussão de textos previamente escolhidos, bem como a exposição de cunho teórico pela professora formadora acerca de determinados métodos discutidos ao longo das aulas. Além disso, as discussões englobam temas vividos pelos alunos nas escolas onde estão realizando o estágio. Como requisito avaliativo desta disciplina, os alunos elaboram planos de ensino para as turmas/escolas onde eles estagiam, os quais são discutidos em aula e, no fim do semestre, foram apresentados para discussão, reflexão e avaliação sobre os mesmos.

Já na disciplina de Estágio Supervisionado II, a dinâmica é um pouco diferente: em sua maioria, os encontros entre professor formador e alunos são individuais ou em duplas e tem como objetivo a orientação sobre as atividades que os estagiários devem realizar em campo, no estágio supervisionado curricular que é feito em uma escola regular. Essas atividades englobam planejamentos, elaboração de material didático e de planos de aulas, e pesquisa. Assim como na disciplina de Estágio Supervisionado I, os alunos devem entregar um relatório final do estágio detalhando criticamente as vivências e experiências vividas durante o estágio.

Nesta sessão descrevemos somente o que se relaciona como contexto de pesquisa, pois a análise dos documentos do curso (PPP e matriz curricular) e das disciplinas (Estágio Supervisionado I e II) com suas ementas, seus conteúdos e métodos de avaliação se encontram no capítulo de análise. Prosseguimos agora com mais informações sobre os participantes que estavam inseridos nesse contexto de pesquisa.

3.2 Participantes da Pesquisa

Um total de 14 alunos e três professores formadores do 7º e, posteriormente, do 8º período, e de dois professores formadores do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFES, fizeram parte do estudo, realizado nos semestres letivos de 2014-2 e 2015-1. Os alunos participantes eram do gênero feminino na maioria (8 mulheres e

6 homens), e suas idades variavam entre 21 e 45 anos, com uma média de idade de 26,33 anos.

Os professores formadores participaram por meio de questionários abertos enviados por email em 2015-2. Eram 4 do gênero feminino e 1 do gênero masculino, sendo três doutores, e dois mestres. Três deles eram responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, um era responsável por algumas disciplinas de Literatura e o outro por diversas disciplinas do curso de Letras tais como Linguística Aplicada e Trabalho de Conclusão de Curso.

Através de uma entrevista focal realizada por Alencar (2016) na mesma turma onde esta pesquisa estava sendo realizada em 2014-2, foram levantados alguns dados biográficos dos alunos da turma observada, tais como o tipo de instituições em que os entrevistados haviam realizado sua educação básica. Dos 9 entrevistados, três fizeram o ensino básico inteiro em escolas privadas e duas entrevistadas o fizeram em instituição pública. Os demais se formaram em ambos tipos de instituições.

Ao serem perguntados sobre como aprenderam a língua inglesa antes de ingressar no curso universitário, todos os entrevistados disseram que cursaram, ao menos por 2 anos e meio (alguns bem mais que isso), em cursos livres de inglês. Entre eles, 3 relataram também ter participado de intercâmbio em países anglofalantes. Duas das entrevistadas, ainda, mencionaram que também aprenderam a língua individualmente, em casa; e um entrevistado mencionou ter adquirido sua proficiência na língua ao se dedicar ao planejamento de aulas para o curso livre onde trabalha.

Além dessa, entrevistas focais foram feitas com a coordenadora do curso investigado, com o professor mais antigo do colegiado e com outras 3 professoras formadoras: duas durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, sendo uma a professora titular da turma (pseudônimo Terezinha), a qual foi substituída, durante seu afastamento para licença de capacitação, por uma professora voluntária (pseudônimo Yasmin); além da professora titular da disciplina de Estágio Supervisionado II (pseudônimo Marilene). Terezinha possui graduação, mestrado e doutorado em Letras, Yasmin possui graduação em Letras e mestrado em

Linguística, subárea Linguística Aplicada, e Marilene possui graduação em Letras, mestrado em Tecnologia Educacional, e doutorado em Educação.

À exemplo do que foi feito em relação à preservação da identidade real das professoras formadoras mencionadas, cada um dos professores em formação participantes da pesquisa também recebeu nome fictício durante todo o estudo, pois acreditamos que pseudônimos (ao invés de números) deixariam essa pesquisa tão humanizada quanto qualquer estudo em educação deva ser.

3.3 Design Metodológico

A fim de refletir sobre a formação docente do século XXI quanto aos papéis da língua inglesa e da tecnologia digital no ensino e na aprendizagem de inglês, propusemos a execução desta pesquisa em três fases, quais sejam:

Fase 1 – Disciplina de Estágio Supervisionado I (2014/2)

1.1 *Perspectivas discentes*: Optamos por usar como métodos de coleta os seguintes instrumentos: dois questionários escritos (um aplicado no início e outro no final do semestre – Apêndices A e B), uma entrevista gravada em áudio (Apêndice C), planos de aulas (Anexo C) desenvolvidos pelos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I e observação (anotações de campo Apêndice D) das apresentações dos planos de aula (microaulas) desenvolvidos pelos professores em formação.

1.2. *Perspectivas docentes*: Em complementação aos dados coletados dos alunos da licenciatura, aplicamos também um questionário (QP1ES1- Apêndice E) enviado por email às docentes responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado I.

Fase 2 - Disciplina de Estágio Supervisionado II (2015/1)

2.1 *Perspectivas discentes*: Optamos por usar como métodos de coleta os seguintes instrumentos: um questionário (Q3ES2 - Apêndice F) e uma entrevista gravada em áudio (E2ES2 - Apêndice G). Não foi possível realizar a observação das aulas da Disciplina de Estágio Supervisionado II, pois elas aconteceram em forma de orientação individual, por isso houve somente a coleta dos planos de aulas (Anexo D) produzidos pelos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado II.

2.2. *Perspectivas docentes:* aplicamos também um questionário (QP1ES2 - Apêndice H) respondido à mão pela docente responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado II.

Nessas duas primeiras fases, 14 alunos do 7º período do curso de Licenciatura em Letras Inglês cursando as disciplina de Estágio Supervisionado I, em 2014/2, e os mesmos alunos, no 8º período no Estágio Supervisionado II, em 2015/1, foram entrevistados quanto a suas opiniões a respeito dos papéis da língua inglesa e da tecnologia no ensino. A prática dos professores em formação foi observada na apresentação realizada por eles em forma de microaulas (ver notas da pesquisadora no Apêndice D) e por meio dos planos de aula montados por eles (Anexo C), em 2014/2 e, no semestre seguinte, também por meio de planos de aula (Anexo D) que eles propuseram para implementação na escola onde eles estavam estagiando.

Ressaltamos que obtivemos o consentimento desses quatorze alunos finalistas de Letras, participantes desta pesquisa (Anexo E), no decorrer de dois semestres, constituindo-se, portanto, em um estudo longitudinal (DORNYEI, 2007). Nem todos os alunos participantes estiveram presentes em todas as observações e coletas, sendo que 13 responderam o questionário Q1ES1, 11 responderam o questionário Q2ES1, e 13 participaram da entrevista E1ES1, referentes ao primeiro semestre analisado; somente 6 participaram do questionário Q3ES2, e 7 estavam presentes no dia da entrevista E2ES2, no segundo semestre de análise. A quantidade de planos de aula fornecida por eles também diminuiu de 10 para 2 de um semestre para o outro.

Faz-se necessário apontar que, na segunda fase da pesquisa, a participação dos alunos na pesquisa foi decrescente, seja por faltarem às aulas em que os dados foram coletados, seja por motivo de reprovação, ou por se mostraram menos receptivos e colaborativos às coletas de dados via *e-mail* ou em dias alternativos, o que pode ter ocorrido por estarem tendo que lidar com muitas outras questões relativas à finalização do curso, ou ainda por desinteresse em colaborar com a pesquisa. Em relação a essa última hipótese, lembramos a importância de se pesquisar também, dentro dos cursos de formação de professores, sobre como tem

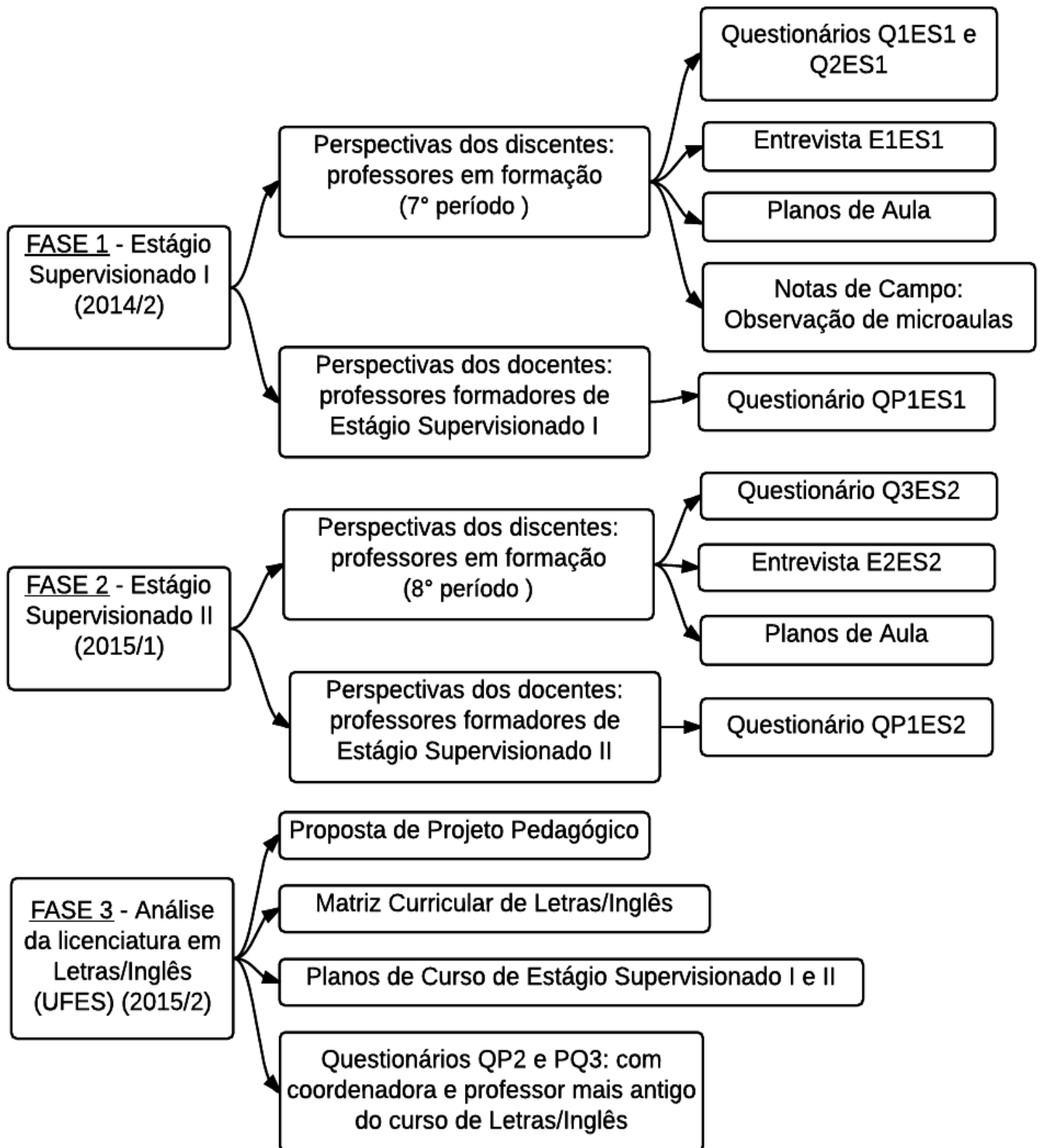
sido trabalhado o processo de conscientização quanto à relevância da pesquisa em/para/na sala de aula.

Fase 3 - Análise da licenciatura em Letras-Inglês da UFES (2015/2)

A revisão dos documentos nacionais serviu de base para se fazer um contraste com a análise de documentos locais da licenciatura em Letras-Inglês da UFES em relação a como o inglês e o uso de tecnologias na formação inicial de professores de inglês são tratados. Para essa análise, foram revisados os seguintes documentos: a Proposta de Projeto Pedagógico (doravante PPP, Anexo A), a matriz curricular da licenciatura (Anexo B), e os programas de curso das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II (Anexos F e G). Além disso, questionários foram enviados, por e-mail, à coordenadora do curso de Letras Inglês e ao professor mais antigo do colegiado (respectivamente, QP2 e QP3 - Apêndices I e J), em 2015/2.

O organograma da página seguinte resume as etapas do design metodológico, numa visão geral da pesquisa e, no que segue, explicamos mais detalhadamente sobre cada instrumento de coleta utilizado.

Figura 3 - Organograma com etapas da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

3.3.1 Instrumentos de Coleta de Dados

3.3.1.1 Questionários aplicados aos professores em formação

O Questionário Q1ES1 (Apêndice A) foi planejado para verificar, por meio de 5 perguntas abertas e fechadas, por escrito e em português, se os alunos do curso de Letras Inglês da universidade investigada receberam orientações, de forma direta ou indireta, de seus professores, durante a prática e a teoria de suas disciplinas sobre o uso de tecnologias digitais no e para o ensino de inglês contemporâneo.

O Questionário Q2ES1 (Apêndice B) tinha 5 questões, por escrito e em português, das quais duas eram perguntas abertas, uma de múltipla escolha e duas de estimativa/avaliação. O objetivo principal desse questionário era investigar as pretensões dos futuros professores com relação à incorporação de tecnologias (digitais) no ensino. Apenas 11 dos 14 alunos responderam o questionário. Estes dois primeiros questionários foram aplicados no semestre de 2014/2, quando os participantes estavam no 7º período.

Já o Questionário Q3ES2 (Apêndice F), aplicado no semestre seguinte com os alunos já no 8º e último período da licenciatura, foi composto de perguntas abertas e elaborado com o intuito de verificar as crenças dos professores em formação a respeito dos papéis da língua inglesa e do ensino dela no Brasil e no mundo, e sobre o papel do professor de inglês.

3.3.1.2 Questionários aplicados aos professores formadores

Foram realizados questionários (Apêndices E e H), enviados via e-mail e por escrito, com as professoras formadoras e supervisoras da turma de Estágio Supervisionado I e II, nos semestres de 2014-2 e 2015-1. A primeira parte da entrevista tinha perguntas abertas sobre o uso de tecnologias (digitais) no curso e na universidade investigada, enquanto a segunda parte visava também analisar a

crença das professoras formadoras sobre os papéis da língua inglesa e do professor de inglês.

Já os questionários direcionados à coordenadora da licenciatura e ao professor mais antigo do colegiado (Apêndices I e J), aplicados no semestre 2015-2, consistiam em perguntas abertas acerca do colegiado, da organização do curso de Letras e das crenças dos professores acerca da língua e da tecnologia na formação de futuros professores.

3.3.1.3 Entrevistas

A primeira entrevista (E1ES1), do tipo semi-estruturada, gravada e transcrita no Apêndice C, foi feita aos professores em formação, alunos do 7º período do curso de Licenciatura em Letras Inglês, direcionada pelas seguintes perguntas: 1. Vocês acham que receberam formação suficiente para o uso de tecnologias em sala de aula? 2. Que tipo de capacitação vocês tiveram para o uso de tecnologias no ensino, dentro ou fora da UFES? 3. Vocês se consideram preparados para combinar tecnologias e metodologias? 4. Que limitações te impediriam de usar as TDIC?

Já a segunda entrevista (E2ES2), foi gravada e transcrita (Apêndice G) e realizada com os mesmos professores em formação, então alunos do 8º período da licenciatura em Letras-Inglês. A entrevista foi também semi-estruturada, contando com o direcionamento das seguintes perguntas abertas: 1. Na sua opinião, qual é a importância das línguas estrangeiras em geral, e do inglês em particular, no mundo atual? 2. Tendo em vista o que vocês disseram anteriormente, qual é o papel do ensino de LE e do inglês no Brasil? 3. O que vocês acham que um professor de LE em geral, e de inglês em particular, deve levar em consideração para um ensino crítico e eficaz da língua? 4. Qual o papel/relação da tecnologia no ensino/aprendizagem de línguas em geral e do inglês em particular? 5. Considerando o que vocês disseram sobre o papel do inglês e da tecnologia no seu ensino/aprendizagem, o que vocês consideram importante para um curso de formação de professores de inglês? 6. Qual o papel do professor de inglês no Brasil atual?

3.3.1.4 Planos de Aula

Os planos de aula coletados no semestre de 2014/2 (Anexo C) foram implementados em forma de microaulas, ou exposições orais sobre como seriam aplicadas essas aulas, e apresentadas para toda a turma da disciplina de Estágio Supervisionado I. Tais apresentações foram divididas em 4 dias e por habilidades, a saber: compreensão escrita, produção oral, produção escrita e compreensão oral, as quais também foram observadas (vide notas de campo). Já os planos coletados em 2015/1 (Anexo D), na disciplina de Estágio Supervisionado II, referem-se às aulas práticas, aplicadas numa escola regular e pública de ensino médio, e não na universidade. Por essa razão, a implementação (regência) dos planos de aula dos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado II não foi observada.

3.3.1.5 Notas de Campo - Microaulas

As observações das aulas da disciplina de Estágio Supervisionado I foram feitas durante o semestre de 2014/2. As notas de campo (Apêndice D), porém, referem-se aos 4 dias de apresentações dos planos de aula elaborados como requisito avaliativo dessa disciplina no referido período letivo, dentro dos quais foram tomadas notas das falas dos alunos principalmente com relação às limitações da estrutura física escolar que vivenciaram e quanto às suas crenças e opiniões sobre o uso de tecnologias no ensino de inglês.

4 ANÁLISE

O objetivo fundamental desta pesquisa é refletir sobre a formação de professores de inglês *no e para* o século XXI, principalmente quanto aos papéis da língua inglesa e da tecnologia (digital) no ensino. Para que os objetivos desta pesquisa pudessem ser alcançados, foi fundamental uma interação com sujeitos em formação, visto que, segundo Finardi e Dalvi (2013), professores moldam sua prática por meio das crenças que a subjazem. Assim, este estudo tentou entender as crenças de professores em formação e de professores formadores num movimento crítico-reflexivo.

Como explicado no capítulo dedicado ao método, realizamos um estudo longitudinal com 14 alunos-participantes dos dois últimos períodos do curso de licenciatura em Letras – Inglês da UFES, cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, e com alguns de seus respectivos professores formadores (as 3 professoras que ficaram responsáveis por essas duas disciplinas, o professor mais antigo do curso e a coordenadora do curso).

A fim de subsidiar essa reflexão sobre o contexto atual de ensino de língua inglesa e a formação de professores para esse cenário quanto à importância do inglês e da tecnologia, iniciamos essa sessão com foco, em âmbito nacional, nos documentos educacionais que balizam cursos de formação de professores e o ensino básico de inglês. Posteriormente, investigamos se o curso de licenciatura em Letras-Inglês da UFES está tratando da incorporação das novas tecnologias digitais no ensino/aprendizagem de seus alunos, futuros docentes. Na sequência, analisamos como esses futuros professores de inglês entendem o seu papel e o papel do inglês, bem como a importância que dão ao uso das novas tecnologias no processo de ensino e a aprendizagem dessa língua.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, trabalhamos de forma dialógica na análise. Refletimos a respeito das questões que foram surgindo durante a coleta, triangulação e análise de dados, buscando teorias para explicar e problematizar essas questões e identificar tendências, temas e posicionamentos nas falas dos participantes, para chegarmos a construções teóricas fundamentadas nos dados,

conhecidas como "*grounded theory*" (GLASER, 1998). Para tanto, subdividimos a análise em temas principais e subtemas que foram surgindo durante a pesquisa, e cujos resultados são reportados a seguir.

4.1 Documentos Educacionais Nacionais: o que dizem sobre uso de tecnologias e o ensino de inglês

Como forma de considerarmos a previsão legal oficial a respeito do ensino e da formação dos professores de inglês, quanto ao ensino da língua e ao uso de tecnologias, este capítulo revisa os documentos oficiais da educação em âmbito nacional. Posteriormente, analisamos algumas diretrizes em âmbito local traduzidas em documentos que norteiam o curso de licenciatura em Letras - Inglês investigada nesta pesquisa.

Em busca do que há de distanciamento ou estreitamento entre teoria e prática no ensino, olhamos para as normatizações que regem as ações da prática de sala de aula e encontramos no decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 da Educação Superior no Sistema Federal de Ensino a regulamentação para a formação de professores para a Educação Básica no Brasil. O documento determina que as competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação são exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, além da Secretaria de Educação Superior, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e da Secretaria de Educação a Distância (BRASIL, 2006b).

Além desses reguladores externos e de âmbito nacional, o parecer nº. 492 do Conselho Nacional de Educação, de 3 de abril de 2001, garante ao curso de Letras (entre outros) um currículo flexível, e considera seu colegiado como a "instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará" (CNE/CES 492/2001, p.30). Explica, assim, que faz parte do papel de professor responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Especificamente na área de formação para o ensino, foi a Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica. Em seu Art. 2.º, inciso VI, ela prevê que a organização curricular de cada instituição observe o preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”. Já o Art. 7.º, inciso VI, determina que "as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação". E no Art. 13, no segundo inciso II, o documento sugere que a "presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos."

Como assevera Paiva (2013), o foco na inclusão de tecnologias na educação tem se traduzido em programas, alguns ainda em fase de pilotagem, como o projeto Um Computador por Aluno (UCA), o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) e a distribuição de *tablets* para os professores de Ensino Médio. Temos ainda o Portal do Professor¹², com conteúdos e recursos multimídia e digitais, a TV Escola¹³ e o DVD Escola¹⁴, o banco de dados do Portal Domínio Público¹⁵, o Banco Internacional de Objetos Educacionais¹⁶, além de cursos no site do E-ProInfo¹⁷, como o intitulado “Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC”. Apesar disso, resta-nos perguntar: o que garante que os professores estejam sendo bem informados sobre essas ações, e que estejam sendo preparados para incorporar

¹²<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>

¹³ <http://tvescola.mec.gov.br/>

¹⁴ <http://portal.mec.gov.br/dvd-escola>

¹⁵ <http://www.dominiopublico.gov.br/>

¹⁶ <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

¹⁷<http://e-proinfo.mec.gov.br>

tecnologias no ensino por meio das mesmas? Em outras palavras, como essas ações são articuladas e pensadas nos cursos de formação de professores?

Uma das propostas de ações mais atual se encontra no Plano Nacional da Educação, elaborado em 2014 e válido até 2024, no qual podemos verificar a seguinte atualização das metas com relação à redistribuição da carga horária para a formação do professor, com foco na prática e na inclusão de TIC de forma articulada:

promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica (BRASIL/PNE, 2014, p.79).

Reinders, (2009, *apud* PAIVA, 2013, p. 228), nos lembra que “um fator chave em qualquer tipo de inovação é o quanto os professores se sentem confortáveis com ela e o quanto veem com clareza os benefícios das mudanças para o uso diário em sala de aula”. Nesse sentido, notamos que além de medidas administrativas e curriculares nos cursos de formação, o fator decisivo para levar adiante tal projeto é a vontade/motivação do professor, o que pode ser incentivado em discussões nos momentos de formação inicial e continuada.

É preciso que o professor assuma seu papel, apropriando-se das inovações, aprendendo sobre e com elas até que se sinta confortável e possa incentivar o desenvolvimento de atividades críticas, o acesso, a produção e o compartilhamento de informações por meios diversos. Novamente, e como lembra Paiva (2013), para que isso aconteça, o professor deve ter modelos para seguir em sua formação, alguém que inicie a reflexão sobre o uso crítico de tecnologias na educação.

Paiva (2013) também afirma que as políticas educacionais para o uso das novas tecnologias têm sido um dos focos do governo federal, mas pensamos que ainda falta saber se elas estão alinhadas à realidade do uso de tecnologias e ao crescente status do inglês como língua internacional na educação básica, e se podem nortear claramente o processo de ensino-aprendizagem com o uso das TDIC. Ainda, pensamos que no caso dessas políticas serem esclarecidas,

precisamos saber quais ações poderiam garantir que as diretrizes fossem valorizadas e cumpridas na prática.

Desde a época em que a internet recém ganhava espaço no Brasil, os PCN para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998) já ressaltavam a importância da tecnologia e previam que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação. Com isso, mais escolas teriam acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas em língua estrangeira, além da leitura, que até então era o foco principal do ensino de línguas estrangeiras.

Posteriormente, foram propostas outras medidas pelo Estado para a melhora do uso de tecnologias digitais, tais como o ProInfo e o ProInfo Integrado. Ambos foram estabelecidos em prol da formação para uso das tecnologias e a consequente melhora do ensino presencial. O primeiro foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, sendo inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação. Foi elaborado pelo Ministério da Educação com a finalidade de “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (BRASIL, 1997, Art. 1º).

Em 2007, por meio do decreto 6300, a "Lei do ProInfo" passou a denominá-lo Programa Nacional de Tecnologia Educacional, basicamente com a mesma meta de “promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2007, Art. 1º), porém com objetivos mais definidos, a saber:

- I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;

V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e

VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.

Segundo o site¹⁸ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa funciona de forma descentralizada. Em cada unidade da Federação há uma Coordenação Estadual e um Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), isto é, um laboratório de informática, dotado de infraestrutura de informática e comunicação que reúne educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*. Enquanto isso, o ProInfo Integrado leva computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais às escolas. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os estudantes, e professores para usar as máquinas e tecnologias.

Entretanto, segundo Torres (2009), a avaliação das condições de implantação e utilização desses programas enquanto política de Inclusão Digital para o processo de Inclusão Social das escolas da rede pública sugere que eles não alcançaram os resultados almejados. Uma das limitações apontadas por Torres é o fato de a mediação que ocorre nos laboratórios de informática se dar entre os coordenadores dos laboratórios de informática e os estudantes, e não entre alunos e professores e alunos e linguagens.

Além disso, o ProInfo, por exemplo, tem uma metodologia voltada para a técnica, para o manuseio dos *hardwares* e *softwares*, sem uma discussão sobre a inserção crítica das TDIC na escola e na sociedade, o que vai de encontro ao proposto por Lankshear e Snyder (2000, p. 17) sobre a necessidade de uma formação que capacite os educandos a transitarem nas "dimensões operacionais, culturais e críticas dos letramentos e das tecnologias".

Em outros documentos oficiais mais atuais, como o Plano Nacional da Educação, podemos ver as seguintes atualizações das metas escolares com relação ao acesso e disponibilidade de equipamentos:

¹⁸ <http://www.fnde.gov.br/>

universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL/PNE, 2014, p.64)

Resta-nos esperar que essa meta de cunho físico, que garante o acesso amplo às tecnologias digitais e à internet, seja associada a documentos oficiais de educação como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Línguas Estrangeiras Modernas (BRASIL, 2006a), que sugerem que as novas tecnologias sejam abordadas na perspectiva dos letramentos, ou multiletramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), e multimodalidade, termos incluídos nas novas perspectivas de aprendizagem e trazidas pela “infoera” (LEVY, 1999).

Para Kleiman (1995, p.19), “podemos definir hoje o *letramento* como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa concepção, letramentos são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. Já a multimodalidade, para Mattos (2011), trata de textos, imagens e sons diversos que transformam o conteúdo a ser compreendido pelo leitor, pois também produzem o que Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p.105 *apud* MATTOS, 2011) chamam de “mensagens ou significados que não estão presentes apenas em textos escritos”.

Daí a necessidade de atualização pedagógica-educacional que está no papel mas ainda precisa estar mais presente nas escolas. Trata-se da promoção de novas práticas e de múltiplos letramentos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2006; STREET, 2003; BUZATO, 2006) dos quais os professores se apropriariam para serem capazes de implementar criticamente as tecnologias digitais promovendo práticas sociais nos processos de ensino e aprendizagem. Para Lemke (1998, p. 7), por exemplo, se considerarmos que a educação é uma forma de iniciação às práticas de uma comunidade, então “novas tecnologias de informação, novas práticas de comunicação, e novas redes sociais tornam possíveis novos paradigmas para a educação e a aprendizagem, e desafiam as pressuposições em que se baseiam os velhos paradigmas”.

Para Soares (2002, p. 145), é importante destacar a dimensão plural do termo letramento, enfatizando a ideia de que “diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita.” Ou seja, “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.”

Atualmente os textos em ambiente digital estão cada dia mais multissemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos (LEMKE, 1998), e a internet, através dos ambientes digitais virtuais, possibilitou que passássemos a conversar mais com as mãos e os olhos, “escrituralizando” (LAHIRE, 1993, *apud* ROJO, 2007) a conversa do dia a dia. Para Rojo (2007), portanto, os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual.

Várias pesquisas apresentam discussões sobre letramento digital (por exemplo COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; SOARES, 2002; BUZATO, 2003; ROJO, 2007; LIMA; ARAÚJO, 2011), que consiste em *uma* das “práticas de letramento” (STREET, 1984), e se configura como conceito amplamente revisto, percebendo-se as relações dos sujeitos com “as práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo” (BUZATO, 2003, p. 03).

Soares (2002) aborda a noção de letramento digital como estado ou condição dos indivíduos que conseguem se adaptar às novas tecnologias digitais e praticar leitura e escrita em novos suportes, considerando também os desafios do turbilhão digital do ciberespaço. O indivíduo precisa desenvolver estratégias para acessar, localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, além de conhecer as normas que regem a comunicação mediada por computador. Isso inclui mais que o conhecimento “técnico”: uso de teclados, interfaces gráficas e programas de computador, mas também a habilidade para construir sentido a partir de textos multimodais.

Um conceito que se relaciona com o de letramento digital, é o de letramento crítico. Compreende uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentido e que incluem uma consciência de como, por que, e segundo os interesses de quem alguns textos em particular podem

funcionar. Trata-se de um engajamento do aluno numa atividade crítica através da linguagem que, segundo Motta (2008), consiste em questionamentos das relações de poder, das representações presentes nos discursos e na identidade, e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida em comunidade.

Quanto à prática do letramento crítico para o ensino de inglês como língua estrangeira, Lima (2006, p.2) lembra que a maneira como a linguagem é concebida pode afetar as práticas educacionais, e ainda pode colocar em foco as relações de poder expressas pela língua. A falta de conscientização dos educandos para a reflexão crítica e questionamento das práticas dominantes através da língua inglesa e da tecnologia podem contribuir para o que Lankshear (1987, p.131) chama de “manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social.” O ensino de LE na sociedade globalizada atual pode permitir o acesso a novas tecnologias, criando possibilidades de o cidadão (aluno) dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de abrir mão de seus valores locais.

No contexto de políticas linguísticas, são as OCEM-LE que mostram como a língua inglesa e as tecnologias podem ser intimamente associadas, e como tais políticas podem preparar alunos para viver no mundo globalizado do século XXI, que exige novas habilidades, tais como: o pensamento crítico, o letramento digital, e a capacidade de integrar diferentes mídias e tecnologias. Essa nova ordem aponta para um trabalho educacional em que, segundo Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p.90) “as disciplinas do currículo escolar se tornam meios [para] a formação de indivíduos.” Nesse perspectiva, o ensino (ou até preferiríamos o termo “educação”) pode vir a reafirmar a “relevância da noção de cidadania” (BRASIL, 2006a, p. 87), um valor social que deveria ser desenvolvido nas diversas disciplinas escolares.

Anteriormente a isso, vemos no histórico de políticas linguísticas brasileiras concretizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) a reintrodução das línguas estrangeiras como disciplina obrigatória a partir da 5ª (6º ano) do Ensino Fundamental, e na Resolução CNE/CEB 7/2010, que definiu a língua estrangeira moderna como componente curricular obrigatório. A escolha da língua oferecida e como deve ser ensinada, porém, fica a cargo da comunidade escolar, de tal sorte que nossa política linguística equipara o ensino de inglês ao ensino de

qualquer outra língua estrangeira, não garantindo, portanto, a oferta obrigatória de inglês na rede pública.

Finardi (2014) nos lembra que a falta de políticas linguísticas alinhadas à realidade social pode ter consequências negativas como é o caso da falta de garantia de ensino de inglês na rede pública, ocasionando uma super oferta de cursos em institutos privados e cursos livres, fazendo com que apenas os abastados tenham condição de aprender inglês no Brasil. Essa divisão entre os que podem ou não aprender inglês pode criar (aumentar) uma lacuna social indesejável, e é um exemplo de como políticas públicas podem ser limitadas e limitadoras.

Outra questão já mencionada aqui, e que deve ser destacada, é o foco que os PCN dão à habilidade da leitura no ensino de línguas estrangeiras, com uma visão elitista (e limitadora) que se baseia em várias razões, dentre elas, as citadas no próprio documento: 1. ao procurar identificar a função que a língua estrangeira pode desempenhar na sociedade, os PCN explicam que só “uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar língua estrangeira como forma de comunicação oral dentro e fora do país”; 2. “exames formais de LE requerem o domínio da habilidade da leitura”; 3. as condições desfavoráveis de sala de aula na grande maioria das escolas brasileiras, tais como carga horária insuficiente, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais da maioria dos professores, entre outros. (PCN-LE, 1998, p. 20, grifo nosso)

Como se vê, o documento destaca os problemas que desde aquela época se faziam presentes e, apesar de não apresentar soluções práticas (além das tecnologias porvir) para essas questões, os PCN 'pelo menos' asseveram que o foco na leitura não exclui a possibilidade de ensinar outras habilidades quando isso for possível (BRASIL/PCN-LE, 1998, p. 22). Entretanto e como alegam alguns autores (por exemplo TÍLIO, 2014), o ensino com outro foco que não a leitura geralmente não é possível no contexto de educação básica pública. E talvez justamente por se manter tal crença é que esse foco perdure até hoje em muitos contextos.

Por outro lado, os PCN revelam uma visão um pouco mais crítica do inglês quando, por exemplo, apresentam um subseção intitulada “O inglês como língua estrangeira hegemônica”, discutindo a dominação do inglês como segunda língua e mesmo como língua estrangeira, abordando sua posição nos campos dos negócios,

da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais. Tal sessão coloca o inglês como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, defendendo que o ensino do inglês deve estimular a consciência crítica desse fato “para colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais” (p.39). E mais, o documento alerta para o fato de que “a ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês pode influir na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação” (BRASIL/PCN-LE, 1998, p.40).

Os PCN colocam, portanto, grande ênfase no valor formativo de aprender línguas estrangeiras, determinando que o ensino de LE seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira como possibilidade de aumentar a auto-percepção do aluno como ser humano e como cidadão (BRASIL/PCN-LE, 1998, p.15). Parece haver aí, porém, uma incongruência: o professor vai ajudar a desenvolver a formação de um cidadão crítico trabalhando somente com a habilidade de leitura, de forma passiva, apenas com a interpretação e sem a produção de conhecimentos na língua estrangeira? Neste caso, como fica a parte de “formulação de contra-discursos”?

Daí a importância da revisão das diretrizes. Outras incoerências ainda são percebidas. Para Gimenez (2013, p. 203), a língua inglesa é fortalecida pela globalização econômica e se distingue das demais línguas estrangeiras pelo seu *status* no cenário contemporâneo, que é reconhecido, ainda que indiretamente e de forma desarticulada, pela política de internacionalização¹⁹ que o Brasil tem adotado. Por outro lado, apesar da maior parte das escolas públicas brasileiras oferecerem aulas de inglês, a carga horária designada para esse idioma, em geral, é de duas aulas de 50 minutos por semana, o que impossibilita desenvolver a proficiência no inglês para refletir o *status* de uma Língua Internacional e propiciar o desenvolvimento de um letramento mais crítico em relação ao papel desse idioma no mundo.

¹⁹ Vide os programas Ciências sem Fronteiras (CsF) e Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês), iniciativas do Ministério da Educação para o intercâmbio estudantil e capacitação de estudantes de graduação e pós-graduação das instituições de ensino superior públicas e privadas para ingressar nas universidades estrangeiras. Entre outras medidas de internacionalização, encontra-se também o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), para capacitação em outras línguas, instituído pela Portaria do MEC nº 973/2014, publicada no Diário Oficial da União de 17 de novembro de 2014.

Reconhecido o papel do inglês e da tecnologia como linguagens de acesso à informação e inclusão social no mundo globalizado (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013), faz-se necessário propor políticas educacionais e de formação docente que deem conta de um ensino de línguas que seja também responsável por um letramento crítico. Que seja capaz de educar indivíduos para (re)criar suas identidades e realidades sociopolíticas e cidadãs, de forma autônoma, através da apropriação da língua inglesa e da tecnologia e, em última análise, da informação acessada por essas duas linguagens.

A esperança pode estar na Base Nacional Comum Curricular²⁰, que ainda está em avaliação e sob ampla consulta pública, mas que já conta, por exemplo, com a seguinte preliminar para a área de linguagens:

A participação em um mundo ampliado pelo acesso às tecnologias contemporâneas, as características multiculturais do Brasil e os contatos crescentes com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades requer conhecimento de diferentes idiomas. Cabe à área de Linguagens oferecer oportunidades de vivências significativas com culturas e línguas adicionais e conhecimentos necessários, para que os/as estudantes possam se envolver em interações com textos em outra(s) língua(s) e, gradativamente, integrar-se em realidades marcadas pelo plurilinguismo e pela diversidade. (p.30)

E mais especificamente na sessão do Componente Curricular de Língua Estrangeira Moderna, podemos verificar como meta:

O compromisso do componente consiste em oferecer aos/às estudantes condições e conhecimentos necessários para vivenciarem situações que envolvam textos na(s) língua(s) em estudo relevantes às suas vidas e à interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneos. A atuação em espaços (presenciais e virtuais) que acontecem nessa(s) língua(s) cria oportunidades para que o/a estudante possa perceber-se parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue, em que realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas, considerando o acesso ampliado, pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas (p.67).

²⁰ Os textos de referência citados aqui, assim como a possibilidade de contribuir com os mesmos se encontram no site da Base Nacional Curricular, no link: basenacionalcomum.mec.gov.br

O componente Língua Estrangeira Moderna organiza seus objetivos de aprendizagem partindo de seis campos de atuação humana, que delineiam possíveis horizontes para a realização das práticas de linguagem, com a finalidade de "indicar prioridades na abordagem de temas, pautar a escolha de textos e atividades e direcionar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares" (p.69). São eles: práticas da vida cotidiana, interculturais, político-cidadãs, investigativas e do trabalho, entre os quais também se encontram as "práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação", que dizem respeito à:

Participação dos/as estudantes em atividades que demandam experimentar e criar novas linguagens e modos de interação social com o uso das tecnologias contemporâneas. São priorizadas situações de leitura/escuta, produção oral/escrita em língua estrangeira que tratam de relações que os sujeitos estabelecem com o uso de recursos tecnológicos na sua vida para buscar, produzir, compartilhar, divulgar e conservar conhecimentos e participar de comunidades de interesse de modo ético e responsável (*idem, ibidem, p.70*).

Essa estreita relação entre as linguagens (como a língua estrangeira e a linguagem digital) motiva essa pesquisa. Todavia, conforme atestam estudos sobre o ensino de inglês no Brasil (por exemplo, FINARDI; PORCINO, 2015) e sobre a inclusão de tecnologias de informação e comunicação no ensino presencial (por exemplo TEIXEIRA; FINARDI, 2013; FINARDI; TEIXEIRA; PREBIANCA; SANTOS JUNIOR, 2014) esse papel nem sempre é reconhecido na formação e prática docente.

A distância entre a teoria e a prática representa um obstáculo a essa educação emancipadora e deve ser repensada no sentido de melhorar a educação em geral, e o ensino de línguas, em particular (MATEUS, 2009 *apud* FINARDI; DALVI, 2012), razão pela qual este estudo se debruça sobre a reflexão por meio da análise de um curso de formação de professores de inglês, e das crenças de seus professores em formação e professores formadores em relação ao uso de tecnologias no ensino de inglês e ao papel dessa língua na contemporaneidade.

4.2 Licenciatura em Letras-Ingês da UFES

De acordo com a resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, fundamentada no Parecer CNE/CP28/2001, homologado em 17/01/2002, a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, é efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garante as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 horas de aulas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

E, de acordo com a Proposta de Projeto Pedagógico (PPP) de Letras-Ingês de 2009 (Anexo A), o curso analisado garante sua aprovação com a seguinte proposta de distribuição de carga horária:

Tabela 1 - Resumo da Distribuição da Carga Horária por Semestre

| Semestre | Número de Horas Obrigatórias | | | | |
|--------------------|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------|--|--------------|
| | Conteúdos Curriculares | Prática Curricular | Estágio Curricular | Atividades acadêmico-científico-culturais | TOTAL |
| <i>1º Semestre</i> | 300 | 60 | - | 25 | 385 |
| <i>2º Semestre</i> | 300 | 60 | - | 25 | 385 |
| <i>3º Semestre</i> | 300 | 75 | - | 25 | 400 |
| <i>4º Semestre</i> | 300 | 75 | - | 25 | 400 |

| | | | | | |
|----------------|--------------|------------|------------|------------|--------------|
| 5º Semestre | 300 | 75 | - | 25 | 400 |
| 6º Semestre | 315 | 60 | - | 25 | 400 |
| 7º Semestre | 240 | - | 200 | 25 | 465 |
| 8º Semestre | 180 | - | 200 | 25 | 405 |
| TOTAL | 2.235 | 405 | 400 | 200 | 3.240 |

Fonte: (PPP, 2009)

A PPP do curso de licenciatura analisado (PPP, p.13) demonstra seguir o Parecer CNE/CES 492 (2001, p. 30) quando aponta como sua meta "*formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens (...) conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro*" (grifo do autor), e que,

o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, **de fazer uso de novas tecnologias** e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (Ibid, p. 30 *apud* PPP, 2009, p.13, grifo nosso)

Em relação à construção das competências e habilidades dos formandos, e de acordo com a determinação legal supracitada também é considerado o princípio de que o graduado em Letras deverá ser "identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela". E o curso parte de a premissa de uma "formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como **professores**, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais" (PPP, p.30, grifo do autor).

No que concerne especificamente às Línguas Estrangeiras, a Proposta de Projeto Pedagógico dessa licenciatura em Letras se baseia na Lei de Diretrizes e Bases, artigo 26, parágrafo 5º para conferir às Línguas Estrangeiras a qualidade de "necessárias e de direito de todo cidadão". E, ainda segundo a PPP (p. 11), a perspectiva educacional do ensino de uma outra língua adotada se baseia nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira. Sob sua visão, a aprendizagem de uma língua estrangeira é tratada como "contribuição para o processo educacional como um todo", e "leva o aluno a uma nova percepção da natureza da linguagem". E, ao mesmo tempo, promove "uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas", contribuindo para "desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)", o que pode gerar "aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento" (BRASIL, 1998, p. 38).

Ainda que a língua inglesa seja objeto fundamental da licenciatura analisada, na maior parte da PPP ela parece ser tratada como uma língua estrangeira qualquer, exceto no excerto abaixo que destaca seu papel juntamente com a necessidade de se garantir o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico-informacional durante o curso de Letras-Inglês:

A língua inglesa é utilizada globalmente como meio de comunicação entre povos e culturas diferentes. **Os futuros professores precisam saber utilizar as tecnologias disponíveis** no sentido de garantir a sua formação continuada e também para garantir a utilização de estratégias diversificadas de ensino durante a própria formação e durante a prática profissional futura (PPP, p.19, grifo nosso).

O trecho aponta para a valorização que a universidade atribui ao papel das tecnologias de informação e comunicação no ensino, e revela certa preocupação com a formação dos futuros professores rumo ao desenvolvimento de uma flexibilidade de estratégias de ensino e de autonomia quanto ao uso das TDIC (até então conhecidas como TIC). Para tanto, sancionam na PPP:

O Departamento de Línguas e Letras deve investir na ampliação do acesso às tecnologias de informação e de comunicação através da montagem de um laboratório de informática reservado especificamente para os alunos do próprio departamento. Esse esforço, somado às iniciativas de outros departamentos possibilitarão a ampliação dos espaços, contribuindo para que o uso de

tecnologias de informação e comunicação se torne uma prática curricular ampla e permanente (PPP, p.19).

Esse trecho demonstra que o curso e a instituição têm a intenção de garantir o uso das TIC para professores formadores e professores em formação, por meio da reserva de um laboratório de informática exclusivamente para esse departamento. O projeto pedagógico do curso parece buscar a contemplação de novas orientações como as estabelecidas no artigo 2º, inciso VI da Resolução CNE/CP 01/2002, que indicam, entre outras questões, que as instituições deverão preparar o professor para "o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores". E, com isso, é prevista, na sequência, a necessidade de novas dimensões, como pode ser observado no fragmento destacado abaixo:

Sua implementação levará à atualização e à transformação das visões político/educacional/contextual, na ótica de uma nova concepção didático-pedagógica. Tais questões estarão, pois, contempladas no conjunto de disciplinas e atividades constantes da organização curricular do curso (PPP, p.19-20).

Essas novas dimensões compreendem o envolvimento docente e de suas visões didático-pedagógicas, ou seja, esta parte do texto demonstra a ideia de que o comprometimento dos professores formadores, como responsáveis por suas disciplinas, assim como a instituição com sua organização curricular, devem ser abarcados nessa prática de ensino com as TDIC.

Porém, a análise das disciplinas presentes na grade curricular (Anexo B) do curso investigado não permitiu identificar se é oferecido conteúdo teórico ou prático, em forma de disciplina ou conteúdo dentro das disciplinas, sobre o uso e/ou aplicação de tecnologias digitais no ensino em geral e no ensino de inglês, em particular. Da mesma forma não foi possível identificar se e/ou como os novos e múltiplos letramentos trazidos pelas TDIC são incorporados na prática docente.

A exemplo disso, e segundo Arruda (2013), estudos demonstram que não houve mudanças significativas nos currículos dos cursos de formação de professores, e que componentes curriculares relacionados às tecnologias no ambiente escolar foram quase inexistentes. A perspectiva defendida por Arruda (2013), porém, é a de que o problema não se resolve com a simples oferta de disciplinas específicas para a incorporação de tecnologias no processo de ensino e

de aprendizagem, mas antes com a abertura de espaços de discussões mais amplas sobre a relação entre as tecnologias antigas e novas, e os conteúdos necessários à formação docente em uma sociedade imersa em mídias digitais.

Seguimos com uma revisão mais específica, agora do contexto específico onde foi realizado esta pesquisa: as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, seus planos de curso e suas ementas. Existe na UFES o estabelecimento de uma parceria formal entre a universidade e as escolas de ensino fundamental e ensino médio, públicas ou privadas para a determinação de espaços / tempos dos estágios curriculares obrigatórios das licenciaturas, que, por imposição legal, têm a duração de 400 horas. Eles devem ser efetivados em escolas regulares do sistema de ensino em forma de estágio, na perspectiva de promover uma efetiva dinâmica entre teoria e prática profissional.

De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, publicado em 18/01/2002, a prática como componente curricular deve acontecer:

(...) desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (p.9).

Vale lembrar que, além das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, as disciplinas denominadas *Tópicos de Ensino de Língua Inglesa (I a VI)*, no total de 180 horas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico em foco, são de responsabilidade do Centro de Educação e são ministradas concomitantemente com as disciplinas denominadas *Projetos de Ensino em Língua Inglesa (I a VI)* que totalizam 225 (duzentos e vinte cinco) horas, ligadas a diversas disciplinas de conteúdo específico relativos ao objeto de ensino, ou seja, a língua inglesa. Essas disciplinas perpassam seis semestres do Curso de Letras-Inglês e fazem parte do conjunto de atividades que contemplarão as 400 horas estabelecidas legalmente para as atividades referentes à Prática como Componente Curricular.

Quanto às ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, ambas contemplam a observação, vivência e análise crítica dos processos educativos, didáticos e pedagógicos no contexto da escola, bem como a extensão dos processos de ensino e aprendizagem e as relações entre teoria e prática escolares.

Elas podem envolver desde discussões acerca de currículo, planejamento, metodologias de ensino, até tecnologias digitais no ensino e prática docente materializadas na regência de aula sob a orientação da professora formadora/supervisora.

Como a abordagem das disciplinas é ampla, é possível que reflexões sobre o uso de tecnologias no ensino apareçam eventualmente na formação em sala de aula. Mas essa reflexão não é garantida no currículo do curso nem nas ementas dessas disciplinas. A observação dos conteúdos programáticos nos permite observar as seguintes distribuições de suas unidades de conteúdos:

[Estágio Supervisionado I - (Anexo F)]

1. Bases conceituais sobre a prática e os saberes docentes;
2. Bases conceituais sobre interdisciplinaridade e avaliação de aprendizagem;
3. Aspectos históricos e legais do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil;
4. Conceitos básicos sobre a questão do professor reflexivo.

[Estágio Supervisionado II - (Anexo G)]

1. Bases conceituais acerca da diversidade na educação;
2. Bases conceituais sobre o trabalho docente e os sujeitos da escola;
3. Bases conceituais sobre o ensino profissional e o inglês para fins específicos;
4. Conceitos básicos sobre a questão do professor reflexivo e sua prática docente.

Nota-se que os conteúdos de ambas disciplinas são distribuídos em termos amplos e gerais, de forma a garantir que questões conceituais diversas (históricas, legais, práticas, avaliativas, interdisciplinares, subjetivas, etc.) possam ser incluídas nas discussões em sala de aula, deixando a cargo do professor formador a escolha dos conteúdos. Essa flexibilidade curricular é garantida pelo parecer nº. 492 do Conselho Nacional de Educação, de 3 de abril de 2001, que considera o colegiado das Instituições de Ensino Superior como a "instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará" (CNE/CES 492/2001, p.30).

Quanto a esse mesmo parecer, ainda, observamos que na Proposta de Projeto Pedagógico (PPP - Anexo A) da licenciatura investigada, o seguinte trecho é

destacado pela comissão organizadora do documento quanto ao papel da universidade brasileira:

(...) não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às **necessidades educativas e tecnológicas da sociedade**. (...) Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas (CNE/CES 492/2001, p. 29, *apud* PPP, p. 4, grifo nosso).

Além de levarem em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional, através da escolha desse trecho, os organizadores do documento podem dar aos professores formadores dessa licenciatura um ponto de partida quanto ao letramento crítico permeado pelo trabalho docente dos mesmos, contribuindo para uma formação que confira aos seus alunos, futuros professores, o papel de interventores na sociedade.

Apesar de todos esses ideais já firmados pela instituição, e segundo a coordenadora da licenciatura investigada, em resposta a um questionário (Apêndice I), já existem planos para atualização do currículo:

O currículo está em processo de reformulação há 1 ano, tanto a partir das proposições do NDE²¹, quanto da equipe de inglês e do colegiado. Contudo, como o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução 02/julho de 2015²² estabelecendo diretrizes para a reforma das licenciaturas, reconfiguraremos a proposta, que poderá levar até 2017 para ser implementada. (Apêndice I)

Como assegurado pela coordenadora, a instituição parece estar a par das atualizações e propostas de regulamentação quanto aos cursos de licenciatura, o

²¹ Núcleo Docente Estruturante

²² Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.(CNE/CP2 01/07/15)

que nos faz acreditar que, com essa renovação do curso, possa haver também uma proximidade com as demandas mais atuais de formação de professores, inclusive quanto ao papel da língua, que será tratado na próxima sessão.

4.3 O Papel do Inglês no Século XXI

Desse ponto da análise em diante, trataremos das crenças que conseguimos destacar através de trechos de falas dos participantes desse estudo. E nesta seção abordaremos as visões dos participantes desta pesquisa em relação ao papel do inglês no século XXI. Lembramos e corroboramos Barcelos (2001) sobre o fato de que as crenças podem ser pessoais, contextuais, episódicas, e, ainda, serem internamente inconsistentes e contraditórias.

Nesta seção abordaremos questões relativas ao papel do inglês no século XXI que surgiram durante a coleta e análise de dados. Conforme dissemos anteriormente, as crenças de professores afetam sua prática docente e, no caso de professores de língua, não só sobre o conteúdo que eles ensinam, mas também a forma como eles a trabalham, isto é, se escolhem lidar com a língua de forma instrumental, estrutural ou crítica, por exemplo. Buscamos refletir se/o quanto esses professores (formadores e em formação) estão preparados para responder, por exemplo, uma das mais frequentes perguntas feitas pelos alunos que se deparam com esta disciplina no ensino básico "pra quê aprender inglês?".

Para tanto, direcionamos algumas perguntas do Questionário Q3ES2 (Apêndice F) com vistas a refletir sobre as crenças de professores em relação aos papéis da língua inglesa e do seu ensino. Uma das questões desse questionário envolvia o uso de siglas, em português, a fim de buscar o reconhecimento, por meio de representação terminológica, frente às diversas visões do inglês. São elas: 1. ISL (Inglês como Segunda Língua); 2. ILE (Inglês como Língua Estrangeira); 3. IFL (Inglês como língua Franca); 4. ILG (Inglês como Língua Global); e 5. ILI (Inglês como Língua Internacional). Nesta questão, os participantes deveriam descrever o que cada sigla representava para eles e dizer sua opinião sobre o que significava tal terminologia.

A Tabela 2 apresenta o número de respostas "convergentes" quanto aos significados de cada sigla, além de demonstrar que outras definições foram dadas (as "divergentes") e quantos, entre os sete participantes, deixaram cada uma das questões sem responder nessa pergunta 1 do questionário Q3ES2:

Tabela 2- Siglas correspondentes aos papéis do inglês

| SIGLAS | Número de respostas convergentes | Divergências (outras definições dadas) | Questões sem resposta |
|---------------|---|---|------------------------------|
| ISL | 7 | - | - |
| ILE | 6 | 1 (inglês como língua educadora) | - |
| ILF | 5 | 1 (inglês como língua falante) | 1 |
| ILG | 4 | 1 (inglês como língua geradora) | 2 |
| ILI | 5 | - | 2 |

Fonte: elaborada pela autora.

Percebe-se, pelos números, que o papel do "Inglês como Segunda Língua" e do "Inglês como Língua Estrangeira" são os mais reconhecidos entre os participantes que responderam o questionário. Já as siglas referentes ao inglês como Língua Internacional, Global, e como Língua Franca, embora tenham gerado um número inferior às respostas convergentes, foram os que deixaram dúvidas nos participantes de nossa pesquisa, levando-se em conta o número de respostas divergentes e deixadas em branco.

Vale lembrar que o questionário foi aplicado em português e que, durante sua aplicação, uma participante (Rossana) mencionou ter dificuldades para entender a sigla em português, solicitando que fosse colocado as siglas em inglês. Isso pode sugerir que talvez os resultados tivessem sido diferentes se as siglas tivessem sido usadas em inglês, já que os participantes têm aulas e interagem em sala de aula em inglês e possivelmente só conheciam essas siglas nesse idioma.

Reconhecida essa limitação, e a fim de sistematizar a análise em relação à interpretação das respostas à questão 1 do questionário Q3ES2, reportaremos no que segue os resultados separadamente, e na sequência na qual as abreviações

foram apresentadas nele. Posteriormente, outros trechos de falas que revelam visões sobre a língua inglesa que emergiram da triangulação dos dados também serão analisadas e discutidas.

A. ISL (Inglês como Segunda Língua) :

[Philipe] *a segunda língua aprendida por uma pessoa*

[Rossana] *a segunda língua aprendida por uma pessoa*

[Dan] *a língua adicional aprendida em outro país (ex.: aprender inglês nos EUA tendo como L1 o espanhol)*

[Lici] *países que possuem o inglês como segunda língua adicional*

Observamos que os participantes Philipe e Rossana, de opiniões iguais, consideram que o ISL se trata de qualquer língua que vier depois da primeira que se aprendeu e, ao contrário de Jordão (2014), não acharam importante destacar o lugar de origem do falante ou com que outro falante o ISL pode ser utilizado.

Já as respostas de Dan e Lici, parecem se aproximar do conceito de "territorialização" linguística apontado por Deleuze e Guattari (1977), haja vista que os trechos "aprendida em outro país" acrescido do exemplo de Dan, e "países que possuem...", de Lici, denotam a aparente necessidade de destacar se a língua pertence ao país em que é falada ou não.

Dan parece considerar, principalmente pelo exemplo dado, a importância de se destacar "onde" está sendo aprendido o inglês e qual é a língua nativa do país, para depois saber se o inglês age ali como segunda língua. Sob sua perspectiva, o ISL é aprendido por um falante que tenha uma língua materna diferente do inglês, e num país que o tem como primeira língua ou língua oficial. Já Lici parece considerar o ISL todas as vezes que essa língua for adicionada no país, porém, não explica exatamente se adicionada como língua oficial.

B. ILE (Inglês como Língua Estrangeira):

[Philipe] *a língua aprendida após as línguas maternas*

[Rossana] *aprendizado da língua suplementar*

[Dan] *a língua adicional aprendida no país de origem (ex.: aprender inglês no Brasil)*

Quando perguntados acerca do ILE, Rossana respondeu de forma ampla e parecida com a conceituação dada por ela anteriormente para ISL. O mesmo acontece com Philippe. Para ele existe também a possibilidade de ter considerado o fato de que se pode ter mais do que uma língua materna (antes da estrangeira), já que mencionou "línguas maternas", no plural, podendo estar considerando esses países que têm mais que uma língua oficial.

Já Dan apresenta, mais uma vez, preocupação com relação a de quem é a "posse da língua". Sob seu ponto de vista, qualquer língua que não seja a oficial, "pertencente" a seu país, mas aprendida nele, seria considerada estrangeira. Essa visão corrobora a noção de Pallotti (1998, p.13) de ILE como uma "língua aprendida, tipicamente em contextos escolásticos, em um país onde não é falada habitualmente", e parece descrever a situação atual do inglês em grande parte do Brasil.

Jordão (2014, p.15) prevê o uso do termo Língua Adicional (LA) em substituição ao estabelecido Língua Estrangeira, e pelo menos alguns participantes (Dan e Lici, por exemplo, mencionando que as conceituações de ISL e ILE fazem referência à "línguas adicionais") mostram estar atentos para essas sugestões e tendências, como é de se esperar, uma vez que, segundo informação dada pelos participantes, o termo LA havia sido trabalho no semestre anterior do curso de formação.

C. ILF (Inglês como Língua Franca):

[Rossana] *uso da língua para comunicação entre os países*

[Dan] *a língua oficial dos negócios e educação*

[Lici] *língua falada no mundo*

A resposta de Lici, embora ambígua, pode dar margem à interpretação de que ela parte do pressuposto de que o inglês possa assumir atualmente uma neutralidade semelhante a línguas criadas, como o *Esperanto*²³, isto é, pode não mais pertencer a uma ou outra nação, mas ao mundo. Infelizmente, essa é uma

²³Língua Franca proposta em 1887 pelo médico polonês Dr. Lázaro Luís Zamenhof, com a proposta de que cada povo continuasse a falar sua própria língua materna e pudesse, conjuntamente, fazer uso de um idioma neutro nas comunicações internacionais.

inferência que não pôde ser confirmada por falta de subsídios nas falas da participante.

Enquanto Seidlhofer (2005) vê o ILF como "língua de contato", observamos que Rossana e Dan aparentemente preferem destacar que, no ILF, o foco recai sobre a funcionalidade da comunicação, haja vista que eles mencionam que ela pode ser usada para se comunicar, negociar ou educar. Podemos inferir, portanto, que para eles caberia *ao usuário* a decisão funcional da língua, ou seja, "para quê" usá-la, corroborando Friedrich e Matsuda (2010).

D. ILG (Inglês como Língua Global):

[Rossana] *inglês para manutenção da globalização.*

[Dan] *a língua para unificar culturas.*

Enquanto Rossana destaca o inglês como peça fundamental para processos ligados ao fenômeno da globalização, Dan vê o ILG como ferramenta utilizada globalmente, chegando ao ponto de ter uma visão que se confunde com a noção de ILF de Firth (1996, p. 240), na qual o inglês é destacado como uma 'língua de contato' "entre pessoas que partilham nem uma língua nativa comum nem uma cultura(nacional) comum, e para quem o Inglês é a língua estrangeira escolhida de comunicação".

Por "unificação" de culturas, Dan parece ter uma ideia de que o inglês sirva para que todas as culturas sejam refletidas de forma única, o que vai de encontro ao proposto por Kachru (1986, *apud* MATTOS, 2011, p.160) de que a língua inglesa assume papéis específicos "em cada" país ou cultura e, portanto, pode ser "várias línguas" e ter sua "dimensão funcional nas culturas, tradições e necessidades das comunidades a que servem" (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p.21, *apud* JORDÃO, 2014, p. 16).

E. ILI (Inglês como Língua Internacional):

Para esta sigla, uma participante criou uma definição que parece se aproximar da noção de ILI de Friedrich e Matsuda (2010, p.23), que trata das "*funções* a que a língua inglesa é posta em seu *uso* em diferentes contextos", isto é, ambas remetem ao fato de que a língua pode ser de posse de todos os que desejam fazer uso dela:

[Rossana]: *desapropriação do inglês como língua de determinados países, e sim de todos*

Rossana, em sua resposta, entende o ILI como uma tomada da língua inglesa por todos os falantes do mundo, retirando a “propriedade”, uma "despatriação" da língua dos países que a têm como língua oficial. Sob essa visão, a língua é tratada como sendo universal, corroborando Brumfit (2001) quando defende que a propriedade (referindo-se ao poder de adaptar e mudar) de qualquer língua está, na verdade, com as pessoas que a usam.

Embora a quantidade de participantes dessa pesquisa tenha sido pequena, e não se possa e nem se deseje universalizar os resultados das análises das crenças apresentadas aqui, visto que são individuais, observamos que os resultados sobre a visão do inglês por parte desses professores em formação parece apontar para o reconhecimento de outras possibilidades/funções da língua além da visão geral de ILE, tão recorrente nos documentos educacionais brasileiros.

O mesmo pôde ser observado nas respostas à questão 2 do questionário Q3ES2, que tratou das visões dos professores em formação sobre o papel do inglês no Brasil e no mundo. Nenhum deles fez distinção entre o inglês no nosso país e a atuação da língua fora dele, e a maioria dos participantes relataram ter a visão do inglês como uma ferramenta de comunicação global entre nações e culturas de todo o mundo:

[Carol]...*serve como um "ponto comunicador" entre as nações.*

[Sebastião] *promover a integração das pessoas ao mundo globalizado.*

[Rossana] *Um papel de comunicação e partilha da cultura de todas as regiões, um ponto de encontro entre todas as pessoas.*

[Kati] *Como o número de não-nativos que se comunicam em inglês já superou o número de nativos, pode-se concluir que o inglês tem papel importantíssimo no que diz respeito à comunicação global.*

[Dan] *Para o compartilhamento de culturas.*

[Lici] *O inglês seria uma forma de comunicação entre as pessoas visando uma união das nações e como forma de compartilhar culturas.*

(Q3ES2)

Ao compararmos algumas das falas acima com as respostas dadas por esses participantes na questão anterior do mesmo questionário, podemos perceber que a

fala de Rossana, por exemplo, revela que ela pensa no inglês com características da definição que ela própria deu ao ILI (*língua de todos os países*) e ao ILF (*língua para comunicação comum entre os países*); enquanto Dan segue sua própria definição de ILG para destacar o papel do inglês (*unificar culturas*). Os demais participantes não tiveram suas falas comparadas por não ter havido reincidência nas definições dadas por eles na questão 1 e, posteriormente, na 2.

À exemplo de El Kadri(2010) e Pallú (2012) que declaram que ILF tem sido substituído por ILI ou ILG em vários contextos, com sentidos que costumam coincidir bastante, os participantes também demonstraram, pela pouca reincidência de definições entre as respostas da questão 1 e as da questão 2, que eles podem não ter em mente uma definição fechada, acabada, delimitada (e delimitadora) do papel do inglês no Brasil e no mundo.

Apesar disso, foi comum a referência ao inglês como "língua de contato", corroborando a visão de Seidlhofer (2005), além de terem tecido relações do inglês com o processo de globalização, e da língua com a cultura. Por fim, concordamos com Friedrich e Matsuda (2010, p. 25, *apud* JORDÃO, 2014, p.34) que "essa discussão e a terminologia construída por ela e com ela contribuem para uma consciência de que as línguas são, no fundo, sempre muitas línguas, e que o inglês não é exceção."

A fim de complementar a análise e triangulação dos dados sobre as questões vistas até aqui, propusemos a entrevista E2ES2 (Apêndice G) aos professores em formação em 2015/1, contando com o direcionamento de perguntas abertas sobre o inglês, dentro das quais destacamos aqui duas delas: 1. Na sua opinião, qual é a importância das línguas estrangeiras em geral, e do inglês em particular, no mundo atual? 2. Tendo em vista o que vocês disseram anteriormente, qual é o papel do ensino de LEs e do inglês no Brasil?

Durante a entrevista, os participantes se revelaram mais uma vez conscientes de que a língua inglesa tem papel importante principalmente no cenário mundial, agora como "língua de acesso" e, conseqüentemente, de propulsora de "empoderamento" (FAIRCLOUGH, 1989; GUARESCHI, 2008):

[Roberta] *é ah... a língua inglesa... ela... dá essa... essa liberdade...dá essa oportunidade de a gente se inserir em diferentes*

culturas né... então a gente tem acesso a informações que a gente não teria se só falássemos uma língua...e... então, livros...ehh... vídeos, qualquer informação que talvez no nosso contexto não exista, eu vou ter esse acesso... muito mais ()... acho que essas possibilidades de realidades que a língua dá pra gente... a meu ver... do inglês especificamente... (ES2ES2)

Apesar de não ter participado do questionário Q3ES2, a fala de Roberta nos remete à outras falas observadas nele quando se trata da língua inglesa como uma forma de contato com culturas diversas. A participante parece empregar ao inglês o papel de uma língua de acesso a informações e comunicações em diversos e numerosos contextos/países, ou mesmo em materiais acessados em inglês por aqui, no Brasil.

Outra questão recorrente no questionário Q3ES2 foi a ancoragem das línguas estrangeiras sob a restrição de divisões territoriais. O inglês ainda é visto como "a língua dos EUA", "a língua da Inglaterra", enfim, uma língua que tem dono, alguém que a detém como sua, e acaba sendo visto como "o outro", um "estrangeiro", que está "longe" de nós. Ao longo da disciplina e no decorrer das coletas de dados (mais especificamente na entrevista, feita no segundo semestre da pesquisa), porém, pudemos identificar a tentativa de desconstrução dessa crença:

[Lici] a gente tem que levar em consideração que o inglês não é só dos Estados Unidos e da Inglaterra... ainda hoje tem muita gente que só vê essas diferentes... e tem que saber que tem muitos outros países que falam o inglês e tem outras culturas que têm o inglês como primeira ou segunda língua... como língua oficial mesmo... acho importante que a gente tenha essa variação do inglês... que não são só dois... são vários...(E2ES2)

Também foi revelada aqui, já no fim do curso, uma opinião mais crítica e adversa, que reconhece a existências de "vários ingleses", `a exemplo de Finardi e Ferrari(2008) em relação aos "ingleses" falados no Brasil, ou `a exemplo de Finardi (2014) em relação à apropriação do inglês por brasileiros:

[Karina] e vocês que já dão aulas de inglês, se eu perguntasse, qual inglês usam pra dar aula o que responderiam?

[Cris] o meu! (E2ES2)

Essa ideia, assim como a anterior, chamam-nos atenção para o fato de como a visão do ILE pode desvalorizar a voz de um falante não-nativo, assim como aponta Jordão (2014, p.25). Para a professora em formação Cris, assim como ficou

expresso na opinião anterior, da participante Lici, o importante é se apropriar da língua, enquanto sabemos (por exemplo, MOITTA LOPES, 1996) que muitos professores ainda se esforçam para "falar inglês americano ou britânico", segundo eles, refletindo uma cobrança dos alunos.

Além do importante papel do inglês no Brasil hodierno, os participantes reconheceram que a língua espanhola também deveria ter seu valor, como destaca Lici, pela proximidade que temos com países falantes de espanhol e o grande número de falantes da língua. Roberta, apesar de concordar com a posição de Lici, expõe que, apesar disso, o inglês ainda é mais valorizado, pelo fato de a língua estar mais disseminada pelo globo e, assim, ser possível um maior contato de trocas culturais:

[Lici] pra gente aqui no Brasil eu acho que o Espanhol seria uma língua importante também para a comunicação entre os países do Mercosul que a gente tem a proximidade muito mais com a América Latina do que com anglo-saxões, vamos dizer assim... e eu acho que o espanhol também é uma das línguas mais faladas...

[Roberta] e eu acho que o inglês é mais diversificado né, você pode ir a lugares mais distintos que do espanhol... espanhol eu acho que a cultura tá beem próxima... tem a Espanha, tem os países latinos e tal... mas com o inglês você pode ir até na Índia né...com culturas e realidades MUITO diferentes...

(E2ES2)

Observamos também a opinião de que no Brasil a escolha pelo inglês (em detrimento do espanhol, por exemplo) talvez ainda seja principalmente feita pelo contexto histórico de admiração em relação à hegemonia dos países anglófonos, que mesmo distantes, se impõem pela força econômica e política:

[Cris] acho que a gente dá muita importância pras coisas internacionais... e eu, como professora de inglês tô falando isso, eu acho que a gente dá atenção aos países que são mais fortes, e não dá atenção para o que está tão perto da gente, como o espanhol...[...] se eu tivesse que escolher entre o inglês que está distante e o espanhol, obviamente que eu escolheria o inglês também...(E2ES2)

Para Cris, quando se trata da escolha de uso (para o ensino e para a aprendizagem) de uma língua estrangeira, mais importante do que proximidade territorial, está a importância da língua no cenário mundial. Nesse sentido, ela

reconhece que o inglês tem mais importância que o espanhol, mesmo que o último esteja presente em países mais próximos.

Já sabemos, por meio da revisão de literatura, quais são os papéis do inglês (quase) definidos até hoje, e vimos nesta análise a visão dos professores de inglês em formação. Para completá-la, reportamos a seguir as opiniões de alguns dos professores formadores do curso de licenciatura em Letras-Inglês investigado sobre o tema.

Durante a criação da matriz curricular de Letras, segundo o professor mais antigo da instituição, essa já foi a visão feita pelo colegiado:

Creio que, à época da criação da atual matriz curricular, boa parte dos professores proponentes via a Língua Inglesa como língua franca internacional, que visava possibilitar a comunicação entre povos e culturas diversas. Ainda não prosperava o debate sobre os World Englishes que hoje em dia ganha força.(QP3)

Já as professoras formadoras das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, quando entrevistadas através dos questionários QP1ES1 e QP1ES2 (Apêndices E e H) pela pergunta "qual o papel do inglês no mundo no contexto contemporâneo, e no brasileiro, mais especificamente?", responderam:

[Terezinha] O inglês tem papel de língua franca e internacional no mundo e de língua estrangeira no Brasil[...]

[Yasmin] É inegável a relevância da língua inglesa no panorama geral contemporâneo pois essa língua é um instrumento universal de comunicação, que permite tanto o acesso a informação quanto a produção de conhecimento. O inglês é um idioma falado no mundo todo e nos permite tanto conhecer outras culturas, que não apenas a dos falantes nativos, quanto disseminar a nossa cultura e isso torna-o ainda mais relevante nos contextos de ensino em que se pensa em uma educação libertadora e cidadã. No Brasil, o inglês é essencial para a ampliação dos horizontes econômicos, sociais e culturais de todos os brasileiros e do país como um todo.[...]

[Marilene] Essencial para construir a cidadania, para ter acesso ao mundo atual, para conseguir ter um papel crítico dentro das diversas formas de acesso às pessoas ao redor do mundo. [E no Brasil] não se distingue da resposta anterior.

Para a primeira delas, o inglês é visto como língua franca e internacional no mundo, mas como língua estrangeira no Brasil, enquanto a segunda destaca a

importância do inglês para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, e a terceira entrevistada considera que a língua inglesa é vista como língua estrangeira.

Embora haja semelhanças e diferenças entre essas respostas dadas até aqui, todas corroboram, de alguma forma, com pontos já discutidos anteriormente sobre os papéis que a língua assume, de acordo com o contexto, representados pelas siglas já mencionadas, sendo um papel muito mencionado entre eles o que diz respeito à palavra "acesso". Isso vai ao encontro da questão que defendemos: o empoderamento que a língua possibilita, não só para receber a cultura do outro, mas também para poder "disseminar nossa cultura", como foi apontado também pela professora Yasmin.

Por fim, temos a visão da professora/coordenadora do curso de licenciatura investigado sobre a língua inglesa:

[Coordenadora] o inglês é uma língua instrumental (para a leitura, a fala, a escrita e a compreensão oral), ou seja, é uma língua que usamos para fazer coisas no mundo. A maior parte das interações de que participamos através do inglês envolve usuários como nós, com línguas maternas distintas do inglês e que também a usam para realizar "tarefas", transações, além de interagir de modo menos estruturado, que nem sempre é mediado pelo mundo profissional. (QP2)

Para ela, a língua é o instrumento que permite que falantes de línguas distintas interajam e troquem informações, sejam elas de conhecimento técnico ou geral. Dadas as variedades de respostas, mais uma vez fica evidente que as visões da língua e, conseqüentemente, as práticas de ensino da mesma são feitas de acordo com as crenças de cada professor.

Posturas dos professores podem trazer diferentes implicações para o ensino-aprendizagem da língua em relação à motivação e à possibilidade de ajudar (ou não) a quebrar barreiras que os alunos enfrentam ao iniciar seu aprendizado da língua. O desenvolvimento da criticidade do professor e dos alunos quanto ao uso da língua, permite que o ensino e a aprendizagem sejam mais condizentes com o contexto em que eles estão inseridos, ou ainda mais: a visão que se pode ter da língua assim como seu uso podem proporcionar a reformulação do ambiente em que vivem, a julgar pelo aumento das possibilidades de acesso a informações e (re)criações de realidades por meio dela.

Assim, se continuarmos vendo o inglês como uma língua "estrangeira", como historicamente nos referimos ao ensino-aprendizagem desta língua no Brasil, segundo Jordão (2014), persistiremos na ideia de que estamos usando a "língua do outro". Essa perspectiva pode trazer consequências negativas para o processo de aquisição, ao passo que se tratarmos o inglês como uma língua franca (JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2001; EL KADRI E GIMENEZ, 2013; SCHMITZ, 2012), mundial (RAJAGOPALAN, 2010), global (GRADDOL, 2006; CRYSTAL, 2003), multilíngua franca (por exemplo JENKINS, 2015) ou internacional (MCKAY, 2002; FINARDI, 2014), desfrutaremos de um uso e acesso mais democrático e contextualizado da língua e de suas possibilidades.

Para viabilizar essa democratização, porém, é necessário que documentos oficiais reflitam essa visão da língua, revisando as políticas linguísticas, como sugerido por Finardi (2014), para que, assim, haja uma convergência de visões em todos os níveis educacionais.

Nesse sentido, destacamos algumas discussões sobre o papel do inglês em processos políticos brasileiros, especificamente quanto à internacionalização, que floresceram em nossa pesquisa, lembrados pelas professoras formadoras nas questões (Questão 2 - parte II - Apêndice E):

[Terezinha]: acho que há uma esquizofrenia de políticas educacionais e de internacionalização pois enquanto o inglês é visto com uma língua estrangeira qualquer, que pode ou não ser ensinado na educação básica, no ensino superior vemos que a história muda e que o investimento no inglês é muito maior do que em outros idiomas nos programas de internacionalização. Acho que se a política linguística não for revista no Brasil, será muito difícil avançar na internacionalização pois os programas como o IsF são tapa buracos, todos sabemos que a educação e formação começa na base e é lá que o inglês tem que ser ensinado como língua internacional.

[Yasmin] Hoje, o idioma inglês tornou-se muito relevante para o processo de internacionalização das universidades e da educação como um todo. Esse processo é válido na medida em que nos permitirá trocas de informações e conhecimentos, extremamente importantes para o desenvolvimento do nosso país.

(QP1ES1)

Tendo em vista o reconhecimento da importância da língua inglesa no processo de internacionalização no Brasil por ambas professoras, para Terezinha há ainda a necessidade de que haja uma mudança de política e de investimentos, ao

invés de seguir de cima para baixo, deve-se partir de baixo para cima. A sugestão é que se possa ensinar o ILI desde o ensino fundamental, e não apenas no ensino superior e como medida paliativa como se configuram, na opinião da professora, os programas de internacionalização (por exemplo, o IsF) nas universidades. Já Yasmin, demonstra ter consciência de que o inglês é fundamental para promover o desenvolvimento do país e inseri-lo no processo de internacionalização.

Tal preocupação foi revelada também por um dos professores em formação ao descrever sua opinião sobre o papel do inglês, no Q3ES2:

[Philippe] *Internacionalização, emancipação e autonomia do indivíduo nacional e global.*

Aparentemente, ele responsabiliza o inglês pelo processo de internacionalização do país, e declara que a língua pode ser uma forma de gerar emancipação e autonomia no Brasil e no mundo, uma fala que pode ter sido espelhada nas visões da língua destacadas anteriormente, compartilhadas pelas suas professoras formadoras. Eis aí, uma possível prova da questão principal defendida aqui: a de que os professores refletem em sua prática a visão que têm da língua, e que isso pode vir a determinar as visões que seus alunos constroem dessa língua alvo, interferindo (positivamente ou não) também no seu processo de aprendizagem.

4.4 O Papel da Tecnologia (Digital) no Ensino do Século XXI

Para tratarmos das opiniões dos professores em formação sobre a incorporação das tecnologias digitais no ensino e aprendizado de inglês, com relação a sua relevância e suas limitações, dois questionários (Q1ES1 e Q2ES1) e duas entrevistas (E1ES1 e E2ES2) foram aplicados durante os dois semestres correspondentes ao 7º e 8º período do curso de letras investigado. Além desses instrumentos, foram observadas algumas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado I, onde foram coletados planos de aula produzidos pelos professores em formação. No que segue, os resultados dessas análises serão reportados e discutidos.

É importante explicar aqui que, durante esta pesquisa, deparamo-nos com a estratégia da produção científica contemporânea de cunhar novos termos para tratar de problemas já conhecidos, mas ainda historicamente inacabados como o que tratamos aqui. Daí, o fato de esse estudo ter sido iniciado (nos instrumentos de coleta) com o termo TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), e posteriormente em suas análises receber a especificação de TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) que, à propósito, também são conhecidas como TICE (Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação). Escolhemos, por fim, o acréscimo do termo "digitais" em relação às tecnologias para especificar que não nos referimos aos demais tipos de tecnologias.

4.4.1 A instrumentalidade das TDIC

Os dados analisados nesta sessão se referem às crenças dos professores em formação sobre a questão instrumental das TDIC no ensino. Quando falamos da "instrumentalidade" das tecnologias digitais, referimo-nos nesse momento a uma visão mecanicista da tecnologia, sem considerar seus demais papéis, como os de letramento crítico, por exemplo.

De acordo com a primeira pergunta do Questionário 1 (Q1ES1 - Apêndice A), que consistia em verificar se os alunos sabiam do que se tratam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) - primeira denominação dada às tecnologias digitais aplicadas à áreas diversas, entre elas a educação - apenas 4 dos 13 alunos que responderam ao questionário afirmaram conhecer as TIC.

Em falas de entrevistas das quais trataremos posteriormente e, também, mais especificamente, na questão 5 desse mesmo questionário, que trazia uma pergunta aberta pedindo para que os professores em formação citassem quais recursos tecnológicos usa(ria)m em suas aulas, os professores em formação responderam que usariam as seguintes, reportadas aqui com seus respectivos números representando a quantidade de vezes citados no questionário: computador (7), *tablet*(7), celular/*smartphone* (7), *e-board/smartboard*/quadro digital (5), projetor/*datashow* (3), *notebook/laptop* (2), recursos de áudio (3) e vídeo (4),

editores de foto (1), televisão (2), DVD (1), *e-reader*(1), e outros recursos como seriados (1), jogos (1), *Facebook*(1), *YouTube*(1), *Whatsapp*(1), *Prezzi*(1), *blogs* (1).

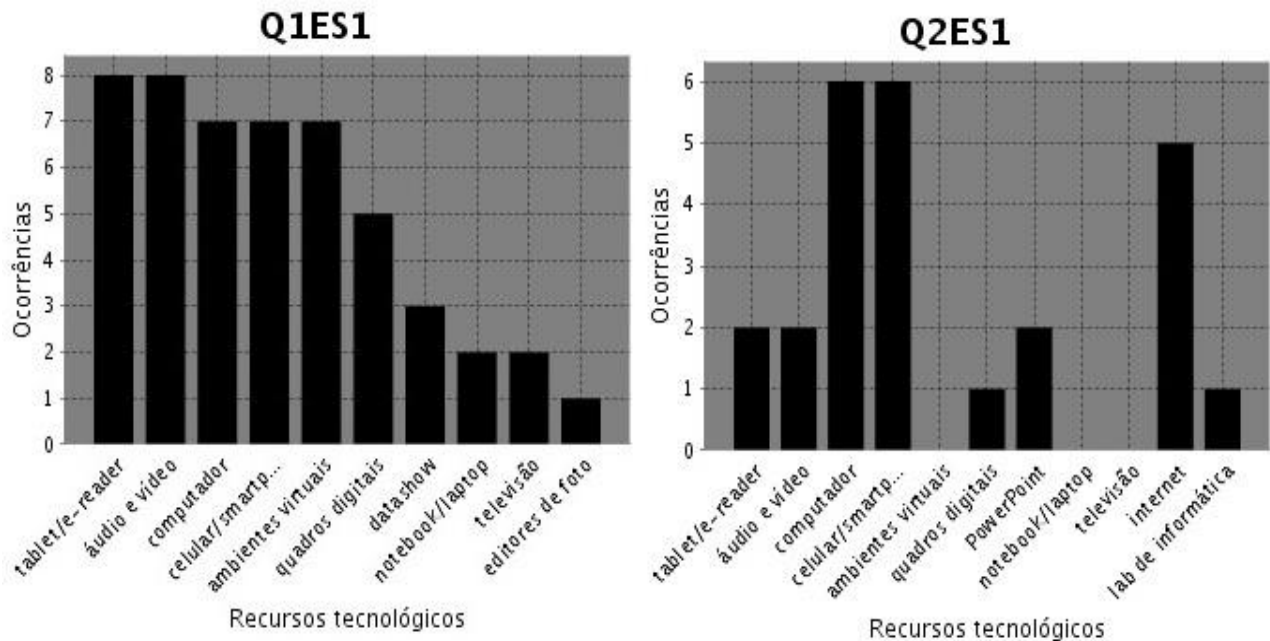
As TIC são vistas de formas diversas pelos participantes, ora como aparelhos reprodutores de mídia (*datashow*, som/reprodutor de áudio, reprodutor de vídeo/DVD, televisão), ora na forma de dispositivos de interação digital (computador, celular, *tablet*, *notebook/laptop*), ou ainda como aplicativos, sítios, jogos e seriados, todos advindos do uso da internet, e até mesmo em forma de "ambiente de recursos digitais" (laboratório de informática), como veremos na análise do questionário seguinte.

Esse tipo de resposta foi ainda recorrente no segundo questionário, aplicado no final do mesmo semestre do curso (doravante Q2ES1 - Apêndice B). Neste questionário, a primeira questão tratava da frequência com a qual os participantes pretendiam usar as TIC em sua prática de ensino, haja visto que todos responderam a questão quatro do primeiro questionário (Q1ES1) afirmativamente, assinalando sua pretensão de utilizá-las em sala de aula. As alternativas de respostas dessa questão de múltipla escolha eram: "sempre", "muitas vezes", "algumas vezes", "raramente" e "nunca". Dentre elas, 1 participante respondeu "sempre", 4 marcaram "muitas vezes", 5 responderam "algumas vezes", e 1 marcou a opção "nunca" e se justificou na questão seguinte falando que não pretende atuar na área.

Afim de complementar a questão acima e conferir se as crenças desses professores em formação haviam mudado ao longo do semestre e durante sua experiência prática na disciplina de Estágio Supervisionado, a segunda pergunta desse segundo questionário tratava mais uma vez das ferramentas tecnológicas que os participantes pretendiam usar. Entre as respostas dadas agora, seguidos pelo número que corresponde à ordem de recorrência, os seguintes itens foram citados: celular/*smartphone* (6), computador (6), internet (5), vídeos (2) (sendo que um deles mencionou querer rodá-los por meio de DVD), *Power Point* (2), *tablet* (2), aparelhos multimídia (1), *smartboard* – tela interativa (1), e laboratório de informática (1).

Ao compararmos os Gráficos 1 e 2, respectivamente referentes às respostas dadas no início do semestre comparadas às do final dele, observamos algumas mudanças:

Gráficos 1 e 2 - Recursos tecnológicos mais mencionados por professores em formação nos questionários Q1ES1 e Q2ES1



Fonte: dados da pesquisa.

Enquanto o uso de computador e celular continuaram entre os mais lembrados, outros perderam a recorrência, como os ambientes virtuais (sites) e os recursos de áudio e vídeo, e outros não foram mencionados, como o *notebook* e a televisão, além do equipamento *datashow*, que foi então substituído pelo *software PowerPoint*. Por outro lado, outros recursos que não foram mencionados antes entraram na lista: a internet e o laboratório de informática.

Talvez as respostas tenham mudado em virtude do contato desses futuros professores com o contexto escolar, onde faziam a parte prática do estágio. Entretanto, essa afirmação é uma inferência já que não perguntamos aos participantes a razão por terem mudado sua opinião do início ao final do semestre. A triangulação de dados mostrou que ao final do semestre alguns professores demonstravam certa preocupação em relação à disponibilidade física de certos recursos e equipamentos nas escolas públicas, talvez em função de suas experiências ao longo do semestre nesses contextos, como sugerido acima.

Já na questão 4 do questionário, quando foram solicitados a se justificar caso pretendessem usar recursos tecnológicos em suas aulas, temos as seguintes falas

como reconhecimento da instrumentalidade da tecnologia no ensino e justificativa para seu uso:

[Roberta] *São ferramentas práticas que fazem parte do nosso dia-a-dia. É possível usufruir de muitos serviços oferecidos.*

[Cris] *O uso de recursos (...) facilita o ensino da língua.*

[Sebastião] *Os recursos tecnológicos ajudam a tornar a aula menos abstrata, no sentido de deixar a aula mais dinâmica.*

[Lici] *Não é possível nos dias de hoje ignorar os aparatos tecnológicos presentes no dia-a-dia, além de serem bons suportes para uma boa aquisição de aprendizado.*

[Wesley] *Hoje é muito difícil ver alunos sem celular na mão. Gostaria de agregar seu uso no aprendizado em alguma parte da aula.*

(Q1ES1)

Dialogando com os discursos acima, a fala de Gabriel na entrevista feita nesse mesmo semestre (E1ES1 - Apêndice C) também enfatiza a importância da presença efetiva dos recursos tecnológicos nas salas de aulas de língua estrangeira, e não apenas nos laboratórios de informática da escola:

[Gabriel][...] *eu sempre penso em pelo menos um computador com internet... e eu acho que é esse o tipo da coisa que... é óbvio que às vezes a escola tem sala de informática... tem sala de som.. tem isso e aquilo... mas por exemplo... a sala... só de você não ter que sair da sala pra fazer qualquer tipo dessas coisas... eu acho que é essencial...*

O mesmo participante também complementa que a presença de um recurso tecnológico com acesso à internet pode, ainda, diminuir o trabalho do professor em relação ao planejamento prévio da aula,

[Gabriel] *é porque...né... você economiza tempo... né? Você não precisa planejar muita coisa antes... você pode pesquisar a parada na hora se você quiser planejar na hora...você pode também improvisar melhor... você não precisa planejar tanto tempo para conseguir usar a tecnologia em sala de aula porque a tecnologia já tá lá...*

Por trás dessa fala notamos, no entanto, a associação da tecnologia como forma de entreter, improvisar, preencher espaços e planejamentos (não) feitos pelo professor. Esse participante não menciona, por exemplo, o papel da internet ao acesso a diferentes discursos, sotaques, registros e formas de uso do inglês mas

apenas à função de "economizar tempo e planejamento" sugerindo que o professor que tem internet pode tomar decisões *online* de como usar a tecnologia na aula. O uso crítico de tecnologias no e a favor do ensino de línguas que advogamos não é compatível com essa visão de tecnologia.

Na entrevista do semestre seguinte (E2ES2 - Apêndice G) a visão da internet parece se aproximar mais ao ideal que propomos, uma vez que ela é apontada como uma chave de acesso cuja apropriação pode proporcionar o que Guareschi (2008) define como "empoderamento" dos sujeitos, dando à tecnologia e à internet, assim como ao inglês, o papel de acesso a informação e a diferentes registros, sotaques, culturas, etc. Essa ideia é demonstrada na fala a seguir:

[Sebastião] *oh.. a tecnologia nos permite o aluno ter acesso a diferentes ferramentas que normalmente não teria, dá acesso também a pessoas estrangeiras, que falam aquela língua... e com a tecnologia, tem o acesso mais fácil... tem as ferramentas... dicionários online, tem skype pra conversar com as pessoas... e mais várias coisas são possibilitadas...*

[Karina] *então o papel dela é de instrumento de acesso?*

[Sebastião] *sim... acho que é um instrumento que facilita...né... porque poderia aprender de outra maneira (...) a questão de ser uma ferramenta mais eficaz para a aprendizagem... que vai motivar o aluno a aprender...*

A análise das crenças dos professores em formação em relação ao uso das TDIC no ensino de inglês parece sugerir que atualmente, e no curso de licenciatura analisado, as várias possibilidades de uso crítico das tecnologias ainda são colocadas em segundo plano, em relação à dimensão instrumental da tecnologia que parece ser priorizada. Nesse sentido, esses participantes parecem não reconhecer de forma plena e uniforme o que Finardi e Porcino (2014) afirmam ser o papel atual das tecnologias no ensino de línguas hoje, qual seja, o de um elemento central (e transformador do uso e aprendizado de línguas) e não mais periférico, de simples apoio ao ensino/aprendizado de línguas.

Os participantes da pesquisa, podem ser considerados "nativos digitais" (PRENSKY, 2001) e como tais deveriam conhecer grande parte das "tecnologias" mais frequentemente disponíveis se mostrando motivados a utilizá-las em sala de aula, haja vista a variedade de recursos reconhecidos por eles tanto nas entrevistas

e questionários, quanto nos planos de aula produzidos por eles e analisados na sequência.

Entretanto, vemos que a simples familiaridade com as tecnologias e a motivação para o seu uso na educação não garante, por si só, uma incorporação crítica das tecnologias no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Para que isso ocorra e segundo Arruda (2013), é necessário ampliar os espaços de reflexão e aprofundar as discussões sobre o uso de novas e velhas tecnologias no ensino e isso deveria ser feito, ainda segundo o autor, nos cursos de formação de professores e não apenas na formação complementar. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Como forma de avaliar os futuros professores, a professora formadora de Estágio Supervisionado I propôs que os mesmos observassem e assessorassem aulas em uma escola pública e regular do ensino básico (ensino fundamental) de uma turma específica (um ano escolar específico). Ao término do semestre, ela pediu que elaborassem um relatório que contivesse as observações/reflexões acerca das aulas acompanhadas.

Depois de receberem orientações de práticas de ensino durante o semestre letivo da Disciplina de Estágio Supervisionado I, além de algumas dicas de uso de ferramentas tecnológicas para o ensino de inglês, os professores em formação/participantes dessa pesquisa teriam como requisito avaliativo final da disciplina a preparação de planos de aula (Anexo C) baseados em temas transversais e envolvendo as quatro habilidades de ensino-aprendizagem (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita). Esses deveriam ser apresentados como prática de regência em forma de microaulas durante as aulas da própria disciplina de Estágio Supervisionado I, na universidade. Além de obtermos cópias desses planos de ensino, temos também como documento para análise as notas de campo (Apêndice D), realizadas durante as apresentações dos planos de ensino.

O primeiro plano de ensino implementado e avaliado foi o de compreensão leitora, e as tecnologias digitais usadas foram o *notebook* e o *data show*, com os quais dois grupos de alunos (1. Roberta e Janny; 2. Cris) utilizaram apresentações

de *PowerPoint* com textos e imagens, e uma outra dupla (Rossana e Zirlene) utilizou apresentação de vídeo.

Para as atividades de produção escrita, uma dupla (Roberta e Janny) preparou uma atividade com quadrinhos feitos no site “Pixton”²⁴, outra (Rossana e Zirlene) programou uma atividade em um mural *online* no site “Lino it”²⁵, e outra dupla (Dan e Carol) planejou a criação de uma rede social. Esses últimos participantes alegaram que trabalhariam com o gênero mencionado, que tem como característica um ambiente virtual, porém escolheram o papel cartolina como suporte para fazê-lo sob a justificativa de que não poderiam contar com o laboratório de informática da escola onde estavam estagiando, visto que ele nem sempre se encontra em bom funcionamento, não possui um sistema de agendamento desse recurso, sobre o qual, inclusive, os professores de português e matemática têm prioridade, restando pouca disponibilidade para os demais professores de outras disciplinas.

A questão do acesso físico à equipamentos e tecnologias encontrada neste estudo vai contra a sugestão de Teixeira e Finardi (2013) de que a maior parte das escolas estão equipadas, sendo que, segundo as autoras, o que falta para a incorporação das tecnologias no ensino é uso crítico de equipamentos. Os dados desta pesquisa sugerem que, para esses participantes, a falta de acesso à tecnologias digitais não se tornou empecilho para que dessem prosseguimento à atividade prática que prepararam, embora o recurso utilizado não tivesse tantas possibilidades gráficas quanto teriam com um computador e internet.

Quanto aos planos de aula de compreensão oral criados pelos participantes desta pesquisa, alguns grupos (1. Cris; 2. Roberta e Janny; 3. Philipe) incluíram a utilização de vídeos, outros (1. Wesley e Kati; 2. Philipe) inseriram *slides* com imagens para explicar itens de vocabulário, ao passo que dois grupos (1. Roberta e Janny; 2. Gabriel e Sebastião) utilizaram áudios. A participante Lici, que fez os planos de aula individualmente, mencionou durante as apresentações dos seus planos de ensino que cogitaria usar tecnologias, mas como a escola onde ela estava

²⁴ Site para criação de quadrinhos: www.pixton.com.br

²⁵ Site para criação de mural virtual: www.linoit.com.br

fazendo a parte prática da disciplina de Estágio Supervisionado estava em reforma, e os alunos estavam tendo aulas em um lugar improvisado, sem laboratório de informática, ela achou melhor não incluir o uso de tecnologias em seu plano. Novamente aqui notamos a falta de estrutura física, limitando as possibilidades de incorporação de tecnologias digitais no ensino.

Exercícios de compreensão oral (por meio do uso de vídeo e de música) também apareceram nos 2 planos de aula preparados por uma dupla (Kati e Lici) de alunas no Estágio Supervisionado II, as únicas que compartilharam seus planos para essa pesquisa. Entretanto, e a exemplo de alguns planos preparados no semestre anterior, não notamos o uso de recursos tecnológicos mais recentes na elaboração desses. Podemos inferir, com base no que vimos até aqui, que a questão de infraestrutura física tenha influenciado a escolha de recursos, já que é mais fácil encontrar no contexto escolar aparelhos de áudio, vídeo, e data show, do que conexões seguras com a internet para o uso de recursos *online*.

Com relação aos planos de ensino de produção oral, as atividades se resumiram à produção de frases e pequenos diálogos que davam seguimento ao tema das aulas. Nenhum participante utilizou tecnologias digitais para o desenvolvimento da habilidade de produção oral. Em face da dificuldade de desenvolver essa habilidade, já apontada na revisão de literatura (vide TILIO, 2014), pensamos que o uso de tecnologias digitais, em especial para o desenvolvimento dessa habilidade, seja recomendado, o que talvez não tenha sido feito em razão das limitações de acesso físico também já apontadas aqui.

Tendo em vista as limitações contextuais e físicas para o desenvolvimento da prática oral em salas de aula regulares, é possível imaginar que ferramentas como o Voicethread (revisado na última sessão dessa dissertação), por exemplo, representaria uma alternativa relevante para o desenvolvimento dessa habilidade. Entretanto, e como percebemos até aqui, os dados mostram que a insegurança com relação à possibilidade física e de infraestrutura para usar recursos *online* seja fator desmotivador à incorporação dessas ferramentas.

Nesse sentido, talvez o uso de abordagens híbridas que mesclam o ensino presencial com o virtual, dentro e fora da escola, como sugeridas por Fadini e Finardi (2015a; 2015b), fossem indicadas para possibilitar o uso desses recursos

além dos espaços e tempos da escola. Entretanto, suspeitamos que, pelo menos em relação aos participantes investigados, eles não estejam preparados para as possibilidades de uso das tecnologias digitais nessas abordagens.

A análise dos planos de ensino sugere que os participantes da pesquisa se envolveram principalmente numa proposta de inclusão de tecnologias com base na realidade presenciada por eles nas aulas de Estágio Supervisionado I, e em suas observações das limitações da estrutura física escolar realizadas durante a prática da disciplina nas escolas públicas.

Observa-se, também, que esses participantes vêm as TDIC como sendo ambientes virtuais, mídias, aplicativos e aparelhos digitais, e o uso pedagógico dessa tecnologia como sendo sua inclusão nos planos de aula, sem mostrar, contudo, uma reflexão sobre as funções dessa tecnologia em um determinado plano ou do seu uso crítico no ensino/aprendizado de um idioma. Retornando à questão da operacionalidade das tecnologias, a análise dos dados sugere que os participantes ainda estejam nessa fase sem avançar na reflexão do uso crítico de tecnologias no ensino/aprendizagem de inglês.

4.4.2 A Relevância das TDIC no Ensino/Aprendizado de Línguas

A importância que os participantes dão às TDIC, estiveram presentes nas falas dos participantes desde o primeiro questionário (Apêndice A), aplicado no início de 2014/2, em que, na questão quatro, reconhecem a relevância de seu uso no ensino através de diferentes justificativas, entre elas:

[Zirlene] *Não se pode ignorar o advento de novas tecnologias e como elas se manifestarão na vida dos alunos. Acredito que é possível utilizá-las para lecionar.*

[Carol] *...acho que hoje tudo o que envolve tecnologia fica mais interessante.*

[Kati] *Acho importante a utilização de tecnologias para que possamos estar em sintonia com a realidade dos alunos.*

[Rossana] *...a tecnologia é parte da vida dos alunos, e integrá-la ao ensino auxiliaria no aprendizado e sua aplicação.*

[Dan] *...podem oferecer uma perspectiva diferente do mundo, e estão presentes em todos os lugares...*

(Q1ES1)

Tais falas apontam para a preocupação dos professores em formação em fazer do ensino e da aprendizagem um processo mais coerente, motivador e adaptado à realidade dos seus alunos, os quais, na opinião geral dos participantes da pesquisa, já possuem acesso a tecnologias, "presentes em todos lugares". Opiniões similares a essas, que tratam das tecnologias como uma espécie de artifício para garantir o interesse do aluno nas aulas, também foram encontradas na questão 3 do questionário aplicado ao final do mesmo semestre:

[Carol] *É relevante principalmente para os adolescentes que praticamente respiram tecnologia.*

[Dan] *Importante visto que vivermos numa era tecnológica.*

[Janny] *É muito relevante na minha opinião, primeiro porque parte da razão para se estudar inglês é o acesso/domínio da tecnologia, e também porque hoje as tecnologias são parte da vida de todos.*

[Zirlene] *...os alunos já possuem contato constante com a tecnologia e isso devia ser aproveitado no processo ensino-aprendizagem.*

[Philipe] *É importante para a inserção do aluno na língua, colocando-o próximo às culturas e meios nativos.*

[Rossana] *É muito relevante já que pregamos um ensino globalizado de uma língua globalizada.*

[Wesley] *Aumenta a dinâmica da aula, e a interação dos alunos contextualiza a matéria e se aproxima da realidade do aluno.*

[Gabriel] *Muito relevante. Dúvidas [podem ser] sanadas na hora, e [com] exemplos imediatos.*

[Sebastião] *As ferramentas tecnológicas funcionam como suporte, trazendo praticidade e dinamismo às aulas, desde que não tomem o papel principal, o do professor, são ferramentas que tornam o ensino prático, com muitas fontes de conhecimento.*

[Cris] *...tornam o ensino prático...possui muito mais fonte de conhecimento*

[Kati] *Elas tornam as aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos, além de facilitarem o preparo das aulas (em parte).*

(Q2ES1)

Apesar da questão tratar mais especificamente sobre a relevância da tecnologia *no ensino de inglês*, somente Janny, Rossana, Philipe e Wesley teceram uma ligação entre a língua inglesa e as tecnologias. Para Janny, ambas seriam

ferramentas de acesso (de uma à outra, inclusive); para Philipe, que evidencia uma visão de ILE e "pertencente à nativos", a tecnologia seria uma ponte entre o aluno e esse "território" onde se fala inglês, o que vai contra a ideia de ILI, ILF ou ILG, reconhecida na fala de Rossana, que justifica a importância da tecnologia, assim como a da língua, por serem parte integrante da noção de um ensino com vistas à globalização.

Além disso, essa questão apontou que, para os demais participantes, outras justificativas seriam suficientes para incorporar tecnologias digitais nas aulas de línguas. São elas: adequação à realidade do aluno (vide falas de Carol, Dan, Zirlene e Wesley), dinamicidade (vide falas de Sebastião e Kati), praticidade (vide falas de Sebastião e Cris), servindo de motivação até para o professor, pois, segundo Sebastião e Kati, elas podem ser suportes que facilitam o ensino e o planejamento das aulas, contanto que, segundo Sebastião, ela não chegue ao ponto de ameaçar o papel do professor.

Se analisarmos a fala de Sebastião veremos que há uma crença velada de que a tecnologia pode fazer o papel do professor de língua, tanto é que ela ameaça esse papel. Segundo Finardi e Porcino (2014), ainda que as tecnologias em geral e a internet em particular tenham adquirido um papel central no ensino/aprendizado de línguas, elas não substituem o professor. Nesse sentido, podemos até sugerir que, se as tecnologias puderem substituir os professores, elas provavelmente devem fazê-lo já que o professor deve ir além do que as tecnologias podem fazer.

Opinião semelhante à exposta por Philipe nesse questionário foi revelada na entrevista, também por Sebastião:

[Sebastião] a tecnologia nos permite o aluno ter acesso a diferentes ferramentas que normalmente não teria, dá acesso também a pessoas estrangeiras, que falam aquela língua... e com a tecnologia, tem o acesso mais fácil... tem as ferramentas... dicionários online, tem skype pra conversar com as pessoas... e mais várias coisas são possibilitadas... [...] acho que é um instrumento que facilita...né... porque poderia aprender de outra maneira [...] a questão de ser uma ferramenta mais eficaz para a aprendizagem... que vai motivar o aluno a aprender...(E1ES2)

Esta fala e, de maneira geral, os resultados desta análise sugerem que as tecnologias digitais são vistas como suporte, ferramenta, meio de "transporte" (até

falantes nativos), instrumento, enfim, como facilitadora do processo de ensino e aprendizado de inglês e não como uma forma de transformar esse ensino/aprendizado, como sugerido por Finardi e Porcino (2014). Como vimos, as crenças são muitas vezes contraditórias, pois Sebastião mostra um receio de que as tecnologias substituam o professor (o que mostra sua crença do papel central das tecnologias no ensino) e logo adiante afirma que elas têm um papel mais periférico. A fim de aprofundarmos a análise sobre o papel das tecnologias, a próxima seção abordará as limitações da incorporação da mesma.

4.4.3 Limitações da incorporação das TDIC no ensino

Entendemos que a dimensão operacional/instrumental do uso das TDIC no ensino é importante e representa um primeiro passo no uso crítico delas no ensino/aprendizado de inglês. Vimos nos discursos acima registrados que o simples acesso a computadores conectados à internet pode fazer com que as aulas de inglês se tornem mais dinâmicas. Contudo, a inclusão de tecnologias na educação não está isenta de limitações e, por isso, nessa sessão abordaremos as questões limitantes do uso de tecnologias digitais no ensino, apontadas pelos participantes de nossa pesquisa.

Durante as coletas de dados nas aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado, frequentemente houve a preocupação em verificar a relação dos participantes com o contexto escolar no qual eles estavam estagiando em relação ao acesso às tecnologias digitais e à infraestrutura para seu uso nas práticas pedagógicas. Assim, desde o primeiro questionário aplicado em 2014/2, já observamos algumas evidências em relação à preocupação dos professores em formação sobre as limitações por parte da escola, como fica patente nas respostas que os participantes deram à pergunta de se usariam as TDIC em suas aulas:

Questão 4

[Philippe] *caso haja disponibilidade na instituição de ensino em que for trabalhar.*

[Janny] *se eu tiver a oportunidade e infraestrutura necessárias.*

Questão 5

[Carol] *usaria áudios, seriados (que no caso iria ser necessário um computador), televisão, celular, tablets.*

(Q1ES1)

A quarta questão do questionário aplicado no fim do mesmo semestre (Q2ES1), de múltipla escolha, tratava das limitações (e das crenças dos participantes a respeito delas) sobre o uso das TDIC nas escolas. Entre as múltiplas opções de respostas, estavam: a falta de material midiático na escola, a falta de interesse do docente participante, a falta de conhecimento do docente participante, e a falta de tempo para planejá-los. Havia ainda a possibilidade de uma resposta aberta, através da alternativa “outra”.

As respostas dadas a essa pergunta demonstraram que, para os participantes, a maior limitação escolar recai sobre a falta de material midiático escolar (marcado 10 vezes), e na falta de tempo para planejá-lo (opção 8 vezes citada), ao passo que nenhum mostrou “falta de interesse” em tecnologias, mas 3 deles marcaram a opção “falta de conhecimento meu” a respeito de como usá-las. Já na opção “outra(s)” eles citaram as limitações na infraestrutura escolar e a falta de costume dos alunos em usar tecnologias na escola.

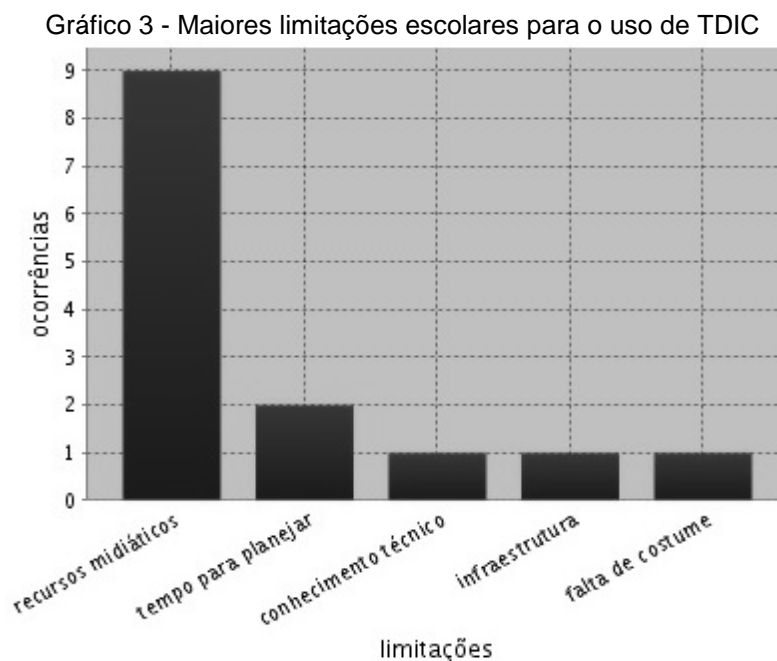
Com base nas respostas dadas pelos participantes a respeito das limitações do uso das tecnologias digitais no ensino, podemos sugerir que se falta material midiático e tempo para planejar aulas que incorporem tecnologias digitais, de nada adianta que o professor tenha interesse e conhecimento na área, se outras limitações o impedem de fazê-lo.

Fazemos uma ressalva a essa sugestão, porém, para o caso do uso de abordagens híbridas, como anteriormente sugerido, que poderiam ser uma alternativa para a falta de recursos na escola, mas dependeria do acesso a eles por parte dos alunos em outros locais. Entretanto, antes de advogar em prol do uso de abordagens híbridas como forma de compensar a falta de estrutura física na escola, precisamos saber se a sugestão de Teixeira e Finardi (2013) procede, ou seja, se realmente as escolas estão bem equipadas.

Caso elas estejam, podemos sugerir que o problema é na formação (inicial e continuada) dos professores para poder fazer a incorporação das TDIC no ensino. Caso a infraestrutura física das escolas não permita ainda essa incorporação, podemos sugerir que cursos de formação discutam abordagens híbridas (GRAHAM,

2006) como forma de compensar a falta de possibilidade física de incorporação das tecnologias na escola.

A quinta questão do questionário Q2ES1 pedia que fossem colocadas em ordem decrescente (da maior para a menor limitação) as respostas sobre as limitações referentes à realidade de prática escolar que os participantes tinham ou acreditavam ter. As respostas a essa questão confirmaram os resultados acima mencionados uma vez que a maior limitação, segundo os participantes, foi a falta de material midiático na escola (mencionado 9 vezes em primeiro lugar), deixando a “falta de tempo para planejar” (que se relaciona a investimento em, e reconhecimento de professores) em segundo lugar (com duas menções como a maior limitação), e “falta de conhecimento” (que se relaciona à formação de professores) e “infraestrutura escolar e falta de costume dos alunos” (respondida na questão aberta) foram mencionadas uma vez como a maior limitação, como mostra o Gráfico 3:



Fonte: dados da pesquisa.

Esses resultados sugerem que uma das maiores preocupações dos participantes dessa pesquisa em relação à incorporação de tecnologias na educação recai sobre a disponibilidade de recursos na escola, indo na direção contrária ao sugerido por Teixeira e Finardi (2013) em relação à maior limitação como sendo a

falta de formação e informação docente para o uso crítico das tecnologias já que as escolas, segundo essas autoras, estão bem equipadas.

Nesse sentido, é importante notar que os participantes desta pesquisa expressaram tais crenças antes de irem às escolas para realizar o estágio prático, e novamente no final do semestre letivo (e da prática nas escolas), de tal forma que podemos notar que suas crenças em relação às limitações da incorporação de tecnologias no ensino não foi afetada pela sua vivência na prática. Ressaltamos ainda que, em virtude da greve que afetou as escolas municipais em 2014, pode ser que essas crenças tivessem sido diferentes se os professores em formação tivessem de fato regido aulas e participado da realidade da escola pública de forma mais efetiva durante todo o semestre letivo. Assim, as crenças dos professores em formação com relação à estrutura física das escolas devem ser analisadas com cuidado já que a greve não permitiu uma interação mais profunda dos professores em formação com esse contexto.

A análise das crenças dos futuros professores sugere que elas são construídas ao longo da vida do mesmo e antes de iniciarem sua prática em ambiente escolar como professor, muitas vezes como narrativas compartilhadas socialmente, criadas a partir do que vivenciaram (ou ouviram falar) sobre a escola quando ainda exerciam o papel de alunos. Algumas dessas crenças, que deveriam ser desconstruídas ao longo do curso de formação e da prática na disciplina de Estágio Supervisionado são, no entanto, reforçadas pelas experiências dos professores em formação nos contextos escolares. Algumas falas presentes nas entrevistas são condizentes com essas crenças, como por exemplo:

[Gabriel] [...] eu acho que a estrutura... em termo do que eu pensei... foi essa... [...] um telão com computador e internet... você já consegue fazer praticamente a maioria das coisas que a tecnologia precisa... consegue pensar... só que ainda é uma realidade distante pra nós... (E1ES1)

Gabriel mostra que apesar de achar difícil que as escolas brasileiras possuam pelo menos um computador com internet e projetor por sala de aula, essa seria a solução para a incorporação das TDIC no ensino. Novamente vemos que as falas dos participantes parecem confirmar duas hipóteses: 1) que os mesmos vêm a falta de infraestrutura física como sendo um grande entrave à incorporação das TDIC e 2)

que o uso crítico das TDIC no ensino ou em abordagens híbridas não é mencionado. Em relação à primeira hipótese, a fala seguinte parece confirmá-la também:

[Lici] *então...é:... a gente pôde ver na escola... a gente... fez observação... ehh:... tem o laboratório de informática... o laboratório de informática é até bonitinho... é climatizaaado... é novinho...mas nem todos os computadores funcionam... nem sempre pode contar que vai ter horário disponível... então assim... eh:... é questão da estrutura física e da organização da escola... se você num pode contar...por exemplo... a escola não tem política para fazer agendamento desses espaços... você não pode contar com esse suporte... acaba:...é:...eu acho que isso leva os professores a desconsiderar o uso de tecnologia na sala de aula e na educação (E1ES1)*

Lici lembra que para o professor se sentir disposto a investir no uso de tecnologias digitais em sua aula, não é suficiente que a escola compre aparelhos, é necessário que ela também se organize para fazer agendamento e controle do uso deles, e para fazer manutenção de forma contínua dos equipamentos. Em relação ao papel da escola no apoio e viabilização do uso de tecnologias no ensino, vemos que muitas vezes as próprias regras escolares podem limitar o uso de tecnologias na educação, como fica patente na fala de Roberta:

[Roberta] *eu acho outra coisa também... é como a:... o:...pessoal da:... coordenação pedagógica vê isso também... tem gente que não aceita assim o uso de celular dentro de sala... não não faz questão de investir... então vai muito da didática da escola...(E1ES1)*

Pela fala de Roberta, observa-se que ela considera que o celular tem sido subutilizado em sala de aula e que, ao contrário da proibição de seu uso, ainda recorrente em muitas escolas, essa prática deveria receber mais investimentos de cunho pedagógico e suporte dos gestores e regras escolares.

Sabemos que as escolas municipais e estaduais diferem muito em relação à disponibilidade de recursos, mas tendemos à concordar, em princípio, com Teixeira e Finardi (2013) que o maior problema não está na disponibilidade de recursos mas em como eles são utilizados, já que a maior parte das escolas da rede pública estão equipadas com recursos que são subutilizados por questões que vão desde a falta de capacitação docente para seu uso até a gestão e organização escolar. Temos como exemplo a crítica feita por Torres (2009) à organização pedagógica feita pelo PROINFO Integrado, onde a mediação tecnológica nos laboratórios de informática

fica a cargo principalmente dos “coordenadores” (geralmente estagiários, técnicos de informática) do núcleo tecnológico, de tal sorte que a mediação acaba ocorrendo entre máquina e aluno, ou aluno e estagiário, e não entre professor, alunos e linguagens.

Ainda em relação à infraestrutura para incorporação de tecnologias na educação temos a fala de Dan, que mostra questões relativas a processos burocráticos da gestão escolar, os quais podem variar do público para o privado:

[Dan] olha só...queria complementar o que ela tava falando sobre a estrutura física...que:...em escolas públicas...do estado...do governo em geral...tem um... tem o lance do orçamento... então se o negócio quebra tem que fazer toda aquela licitação... o orçamento... lá na escola particular onde eu trabalhava... quebrou o negócio liga pra central e arrumava o dinheiro que a gente conserta... então isso de estrutura física depende muito de onde você está trabalhando...numa escola particular quebrou conserta na hora... na escola pública não... quebrou tem que fazer o orçamento... e é uma coisa que leva tempo... então é assim... é uma coisa que está além do professor... depende de outras pessoas...(E1ES1)

Dan mostra, mais uma vez, a visão de que a responsabilidade quanto à organização para a manutenção de equipamentos é da escola, cujos procedimentos variam bastante dependendo do contexto de escolas particulares e públicas. Podemos sugerir que ainda que os procedimentos e recursos sejam diferentes nesses dois contextos, a responsabilidade de disponibilizar e garantir o uso e manutenção de equipamentos continua sendo da escola. A fala da Cris confirma que há diferenças nos contextos de escolas públicas e privadas, sendo que as últimas, especialmente no caso de os cursos livres, por serem autônomos, não enfrentam o problema de falta de equipamento na mesma medida que as escolas públicas:

[Cris] é que a gente tá falando de escola regular... mas:...como nós trabalhamos a maioria em cursinho...[...] acho que isso tudo aí no caso de escola de línguas não é um problema...mas em escola regular é um problema. (E1ES1)

Outra questão, essa sim comum tanto a professores de escolas públicas quanto particulares, é a do investimento na carreira docente, e que se relaciona com a falta de tempo para planejamento e a falta de preparo para a incorporação das tecnologias que faz com que professores tenham que gastar muito mais tempo no seu planejamento, destacada nas falas abaixo:

[Roberta] *acho que... o tempo também com relação ao planejamento de aula... como nós não temos... como é que eu vou explicar? Como a gente não tem uma noção de tecnologia... não se aprofundou nisso... então a gente tem que ficar pesquisando... e isso toma muito tempo... quando eu quero fazer uma aula e que eu quero envolver o computador... sites interessantes e tal... eu levo o DObro do tempo ou o triplo procurando algo ou tentando entender programas... entendeu? E isso daí seria... complica...precisa de hora extra... precisa que meu tempo seja pros estudos...seja pras turmas...()...eu vou...fazer o mais simples possível()*

[Philippe] *se você for pensar na parte teórica...numa escola regular você tem uma parte do planejamento e às vezes você não consegue planejar as aulas para todas as turmas com o planejamento que você tem e a noção que você tem de pesquisa...e você acaba tendo que pesquisar fora da sala de aula ou você vê depressa o planejamento...e isso foge um pouco daquilo que deveria ser...de...de...você ter o horário de planejamento pra fazer isso.*
(E1ES1)

A fala de Roberta revela a sobrecarga de trabalho e a falta de preparo dos professores para o planejamento da incorporação de tecnologias na educação. Para ela, se quiser usar tecnologias digitais em suas aulas, é importante pesquisar sobre os sites, programas e outros na internet antes de se ter segurança o suficiente para implementá-los, e isso leva mais tempo de planejamento do que geralmente se dispõe. Philippe complementa a fala de Roberta, relatando que o planejamento teórico disponível, isto é, quanto ao ensino da língua em si, já é insuficiente, dependendo da quantidade de turmas que se tem, dando a entender que o tempo para o planejamento de como incorporar tecnologias no ensino de línguas é, conseqüentemente, ainda mais escasso (e secundário).

Portanto, observamos que as limitações existentes para a incorporação de tecnologias digitais no ensino de inglês partem não só do professor e de sua falta de conhecimento, tempo para planejamento e formação para uso de abordagens híbridas, mas também e principalmente de outras fontes como: a organização da escola em relação ao acesso e à visão que se tem do uso desses recursos tecnológicos nos processos de ensino/aprendizado.

4.5 Formação de Professores *do e para* o Século XXI

Considerando que crenças e valores a respeito do papel do professor são moldadas ao longo de uma série de eventos educacionais (e, certamente não apenas durante o curso de formação inicial), as narrativas de professores em formação e de professores formadores são importantes evidências da construção da identidade docente.

Nesta sessão de análise, alguns traços das crenças dos sujeitos participantes de nossa pesquisa serão abordadas com vistas a entender suas visões sobre o papel do professor, do ensino de inglês e sobre o uso de tecnologia no ensino. Tentaremos verificar se/como o curso de licenciatura em Letras-Inglês investigado está tratando da incorporação de tecnologias no ensino/aprendizagem de seus alunos, como os professores (formadores e em formação) entendem o ensino do inglês, bem como identificar que importância eles dão ao uso das novas tecnologias para o ensino e a aprendizagem dessa língua.

4.5.1 Crenças dos Professores em Formação

Ao longo da análise que segue nessa sessão, discutiremos as percepções e crenças dos professores em formação sobre o ensino de inglês, sobre os papéis que devem exercer em sua carreira docente e sobre o que esperam de sua formação e de seus professores, e mais especificamente como tem sido sua capacitação para o uso de tecnologias digitais no ensino de inglês.

4.5.1.1 Crenças dos Professores em Formação sobre o Ensino de Inglês

Para a pergunta "do que se trata o ensino de inglês?", na questão 3 do Questionário Q3ES2 aplicado em 2015/1 (Apêndice F), obtivemos as seguintes respostas:

[Carol] *Significa abrir novos mundos/ oportunidade aos alunos. Hoje em dia o mundo pensa/age de acordo com o inglês/EUA.*

[Sebastião] *Capacitar uma pessoa para ler, escrever, falar e compreender sons emitidos por falantes da língua inglesa.*

[Rossana] *Significa ensinar comunicação, cultura, códigos e cidadania.*

[Kati] *Ensinar inglês engloba transmitir conhecimentos linguísticos, tanto fonéticos quanto estruturais, assim como abordar culturalmente informações de países onde a língua inglesa é falada (o que não se limita aos EUA e à Inglaterra).*

[Dan] *Ajudar x alunx a abrir portas para outras culturas.*

[Lici] *Ensinar inglês é mais do que ensinar vocabulário e gramática. É compartilhar cultura, conhecimento, vivências e histórias.*

Percebe-se aqui que as visões de ensino de língua mais frequentes entre as respostas dadas se referem à língua em relação à cultura (de países anglofalantes), assim como a visão de ensino de inglês como estruturas e códigos, denotando claramente um viés para a visão do ILE pertencente a países que falam inglês como L1. Tais visões do ensino de língua inglesa talvez tenham sido enraizadas pela forma como esses professores em formação estudaram no ensino básico, pela forma como os professores formadores transmitiram suas próprias crenças, ou mesmo pelas crenças que criaram a partir de outras experiências educacionais. Entre as respostas dadas, ainda, existe a crença de que o ensino deve tratar o inglês como ferramenta de acesso, seja como acesso a informações, a culturas, a outras realidades (entre elas, e não somente a dos EUA e da Inglaterra) e vivências diversas.

Além disso, podemos perceber na fala de Philipe a visão do ensino de inglês não apenas pela língua, mas como que se pode fazer através dela, indo ao encontro do ideal de que o inglês é uma ferramenta linguística que pode fornecer poder para o avanço de seus usuários:

[Philipe] *Além da língua como estrutura, políticas e educação crítica, para fazer com que o aluno consiga lidar com as diferenças sociais e culturais que a língua inglesa abrange.*

Kachru (1986, p. 14 *apud* MATTOS 2011, p.161) argumenta que o "poder linguístico" do inglês pode ser usado de forma positiva (empoderamento social) ou negativa (como ferramenta de opressão), e que pode ainda estar restrito a grupos privilegiados da população. Na entrevista realizada em 2015/1 vemos algumas falas semelhantes, que apontam para a questão do poder:

[Wesley]...*eu acho importante falar da realidade mesmo... como a pessoa que fala inglês é empoderada nesse sentido... como ela pode*

atuar nesse cenário...e tá aí a importância de poder atuar e tratar a língua como língua global...

(...)

eh... no caso do ensino de inglês acho que não tem que fugir da realidade... de forma descontextualizada... tem que falar da realidade dele... se eu dou aula em Rosa da Penha, eu tenho que falar sobre o cara que mora lá...como ele se insere na sociedade... e não ficar falando só de Estados Unidos, de Washington... só disso... acho que isso é muito importante...é o que falta... é muito carente nisso... (E2ES2)

Para o participante Wesley, tratar a língua como global, mas ao mesmo tempo situada dentro da realidade do aluno, parece ser o ponto crucial para que o empoderamento do falante seja garantido, tornando o acesso democrático. Contudo, a realidade sobre a "democratização" da língua no Brasil não é bem essa. Como apresentado por Scheyerl e Siqueira (2006, p.59 *apud* PALLÚ, 2012, p. 89), "aprender inglês continua privilégio de poucos" e, embora existam muitos cursos de línguas e alguns programas de internacionalização no nosso país que tenham aumentado o acesso ao ensino de inglês, esse idioma ainda tem o status de língua da elite na crença de muita gente, como podemos observar no relato abaixo:

[Roberta] estagiei no EJA...para jovens e adultos que tinham desistido da escola... e percebi que pra eles o inglês era algo utópico... então é realmente uma visão elitizada... eles construíram esse discurso de que a classe média baixa e as escolas não dessem conta disso...esse pra mim é um grande desafio porque nos outros países o inglês é uma língua como qualquer outra, mas aqui tem essa barreira de status... e na sala do EJA era assim... os alunos diziam 'isso num é pra mim não'...diziam que não conseguiriam... então pra mim desconstruir isso aí... precisa essa conscientização também...

Parece que continuamos distantes de um acesso democrático e universal ao ensino de inglês, o que pode afetar muitas outras questões, como o exercício da cidadania global, por exemplo. Enquanto educadores, se não ajudarmos a desfazer esse tipo de barreira psicológica que bloqueia o acesso ao inglês, muitos artifícios que teríamos para contribuir com o ensino da língua serão em vão, e isso a própria professora em formação parece reconhecer. Essa seria uma das funções referente ao papel do professores encontrada entre as crenças dos alunos de Letras-Inglês. As demais são analisadas a seguir.

4.5.1.2 Crenças dos Professores em Formação sobre o Papel do Professor

Quanto às crenças dos participantes sobre o "principal" papel do professor de inglês no Brasil, obtivemos as seguintes respostas na questão quatro do questionário aplicado em 2015/1:

[Philippe] *Conscientizar o aluno que existem grandes diferenças "nas línguas inglesas" faladas hoje no mundo.*

[Carol] *Ensinar uma cultura realmente diferente da nossa.*

[Sebastião] *Viabilizar o aprendizado de uma língua com importância reconhecida mundialmente.*

[Rossana] *O papel do professor de inglês é disponibilizar para o aluno opções de comunicação, transportá-lo para o mundo, conectando-o a um novo código.*

[Dan] *Educador = ensinar letramento através da língua.*

[Lici] *O papel mais importante do professor de inglês no Brasil hoje é o de educador. Passar mais do que "matéria" para os alunos, ajudá-los a compreender seu papel no mundo.*

(Q3ES2)

Quatro respostas veem o professor como aquele que disponibiliza ao aluno oportunidades de se ter contato com a língua em contextos e culturas variadas. Dan e Lici defenderam que a mais importante função do professor de inglês é a de ser "educador", que garante o "letramento através da língua", como alguém que "passa mais do que matéria para os alunos, para ajudá-los a compreender seu papel no mundo". Philippe se mostra consciente das variedades linguísticas do inglês no mundo e, para Rossana e Sebastião, cabe ao professor oportunizar situações de acesso à(s) língua(s) ingles(as).

Para Finardi e Prebianca (2014), o professor de inglês que dá aula de regras gramaticais e vocabulário em Inglês é um instrutor, mas "ao extrapolar o ensino de regras gramaticais e vocabulário para incluir a reflexão sobre a linguagem em si o instrutor de Inglês se torna professor de Inglês". As autoras ainda complementam as definições ao concluir que "o papel do professor [vai] sendo desconstruído e construído para entender que ele não deveria se limitar a dar aula de Inglês, mas sim educar para a vida, através do Inglês" (p.17-18), corroborando a visão de Paulo

Freire de que ser educador implicaria em ensinar conteúdos que fossem importantes para a formação dos alunos para a vida.

Em relação a essas distinções quanto aos papéis de instrutores, professores e educadores, buscamos checar as crenças dos professores em formação através da quinta questão do mesmo questionário. As respostas de cada indivíduo sobre cada um desses três papéis estão dispostas na Tabela 3 abaixo:

TABELA 3 - crenças de professores em formação sobre os papéis do professor

| Crenças Participantes | Instrutor | Professor | Educador |
|--------------------------|---|---|---|
| Philippe | <i>“aquele que dá aula em cursos livres”</i> | <i>“aquele que dá aula em ensino regular”</i> | <i>“aquele que além de ensinar, oferece suporte para um crescimento pessoal do aluno”</i> |
| Carol | <i>“Instrui, mostra o caminho certo e como seguir os caminhos”</i> | <i>“ensina qual caminho seguir”</i> | <i>“uma mistura dos dois”</i> |
| Sebastião | <i>“não tem qualificação para atuar na área de educação”</i> | <i>“formado na universidade”</i> | <i>“formado na universidade”</i> |
| Rossana | <i>“Apesar de às vezes um instrutor desempenhar o papel de um professor, às vezes não é bem qualificado e não traz ao aluno visões além de gramática e vivências fora da sala de aula, como um educador faria.”</i> | | |
| Kati | <i>“aquele que transmite o conhecimento que</i> | <i>“tem formação superior”</i> | <i>“além de transmitir conhecimentos, também contribui para a formação de</i> |

| | | | |
|------|---|--|--|
| | <i>possui</i> | | <i>cada indivíduo</i> |
| Dan | <i>“ensina língua como instrumento”</i> | <i>“leva em consideração o letramento”</i> | <i>“letramento através da língua”</i> |
| Lici | <i>“pessoa treinada para dar aulas e cumprir conteúdos”</i> | ϕ | <i>“vai além do professor, não só conteúdos que são passados, são ensinamentos, cotidiano, despertar o interesse do aluno”</i> |

Fonte: elaborada pela autora.

Antes de discutirmos esses dados, mostraremos outros que serão triangulados para a discussão dos mesmos. Checamos também as crenças dos participantes em relação às definições dos termos supracitados e os diversos contextos onde esses profissionais podem atuar. Para tanto, na última questão do questionário Q3ES2, solicitamos que os professores em formação associassem cada contexto educacional ao profissional que seria responsável por eles, de acordo com as funções de “Instrutor”, “Professor” e “Educador”, as quais estão representadas na tabela abaixo, respectivamente, pelas letras I, P e E. Os resultados obtidos podem ser vistos na Tabela 4:

TABELA 4 - funções do professor x instrutor x educador

| | | | | | | | |
|---|----------|-------|-----------|---------|------|-----|------|
| Funções escolhidas pelos participantes | Philippe | Carol | Sebastião | Rossana | Kati | Dan | Lici |
| Contextos: | | | | | | | |
| Curso livre de Inglês | I | P | I | I* | E | I | I/P |
| Inglês em escola regular pública | P/E | P | P | P | E | E | P/E |

| | | | | | | | |
|---|-----|---|---|---|---|---|-----|
| Inglês em escola regular privada | P/E | P | P | P | E | I | P/E |
| Curso de formação de professores de inglês | P/E | I | E | P | E | E | E |

Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados mostrados nas Tabelas 3 e 4 parecem revelar que, para a população investigada, o papel do instrutor seja o de um profissional que, mesmo sem formação superior, é treinado para ensinar a forma da língua dedicando-se à transmissão de conhecimento linguístico (na forma de gramática e vocabulário) em forma de conteúdo. Já a percepção dos participantes em relação aos papéis de professor e educador parecem ser menos claras. Enquanto o professor parece se relacionar mais ao profissional que tem curso superior, dá aula em escolas regulares e leva em consideração o letramento, o segundo parece ser mais amplo, uma espécie de mistura dos dois anteriores, um sujeito que tem formação em ensino superior, que trata do letramento através da língua e que, além de ensinar, oferece motivação e suporte para o crescimento do aluno como indivíduo.

Chamamos atenção para a resposta de Rossana na Tabela 3, que mostra que não é o contexto e sim a função do profissional que importa quando ela diz que nem sempre um instrutor é só instrutor, ele também pode exercer o papel de professor, isto é, apesar de ser tachado como instrutor, isso não quer dizer que ele não possa "educar" seu aluno. Na última questão do questionário aplicado em 2015/1 (Q3ES2), marcado por um asterisco (*) na Tabela 4, vemos que a participante, ao ser perguntada sobre que profissional atende ao contexto de cursos livres de inglês, respondeu: "instrutor (apesar de eu não concordar)", mostrando que ela não associa os papéis estritamente aos contextos como a pergunta parece ter sugerido.

Em relação aos cursos livres, onde a maior parte dos professores em formação que participaram dessa pesquisa trabalham, Roberta expressou seu questionamento em relação ao grande número de profissionais formados em Letras que trabalham nesses contextos:

[Roberta]...*e acaba que os cursinhos engolem a gente né... a maioria trabalha em cursinhos... que realidade é essa? (E2ES2)*

As escolas regulares não contratam profissionais sem formação superior, mesmo que eles sejam fluentes na língua. Enquanto no ensino básico e regular a formação em Letras é priorizada, os cursos livres contratam profissionais mais jovens e sem licenciatura ou graduação em Letras por priorizarem a proficiência na língua em detrimento do conhecimento didático e pedagógico adquirido no curso de Letras. Assim, vemos que essa realidade e que a visão do que seja ensinar inglês é perpetuada e reforçada não apenas por instrutores, professores e agentes educacionais mas por toda a população. Apesar disso, vemos que alguns professores em formação como a Roberta entendem que ter proficiência na língua não é o mesmo que ser bom professor:

[Roberta]...*uma coisa é você reproduzir a língua, outra coisa é ter sensibilidade e o modo crítico no processo de aprendizagem, faz toda a diferença...*

Roberta parece defender que ser falante da língua alvo não faz de um instrutor, por exemplo, um verdadeiro educador. Ao definir que para "fazer a diferença" um formador tenha que ter a sensibilidade e criticidade para saber o que é melhor para a aprendizagem de seu aluno, a função de educador dada por ela parece seguir os parâmetros traçados por Paulo Freire.

Levantamos evidências de que, dependendo do contexto de trabalho e nível escolar do formador, ele pode receber diferentes nomeações e, assim, pode ser considerado desde um mero instrutor/transmissor de conhecimentos até a um educador para a vida. Evidências mostradas aqui, porém, demonstram que alguns professores em formação dessa instituição parecem acreditar que cabe a eles (muito mais do que ao cargo que recebem) decidir como agir, na prática da sala de aula.

4.5.1.3 Crenças dos Professores em Formação sobre o Curso de Letras: currículo, professores formadores

Ao tratarmos da formação inicial docente, na entrevista realizada no último semestre, um dos participantes chamou atenção para a recorrente desmotivação de

se engajar na carreira docente, e demonstrou que ainda parece faltar diálogo na universidade sobre a(s) verdadeira(s) realidade(s) desse profissional, que, muitas vezes, escolhe a licenciatura em Letras sem ter certeza se pretende atuar na área:

[Karina] *No ensino de língua inglesa, o que vocês consideram essencial para a formação de um professor de inglês... com relação à língua?*

[Wesley][...] *a carreira do professor no Brasil tá sendo cada vez mais passageira... [...] a maioria dos professores são jovens entre 25 e 30 anos, e que acima de 30 anos só são professores porque não tem opção melhor por enquanto...e professor com mais de 30 anos é minoria... que é a categoria no Brasil que mais pede atestado médico...e coisas assim... e isso é algo que na língua inglesa, não só mas nos cursos de licenciatura... tem que dialogar mais sobre a prática profissional em si... acho que não adianta nada a gente ter um exército de pessoas que falam inglês fluentemente, eh... mas que sonham em trabalhar com outra coisa/*

(E2ES2)

Essa fala aponta para a condição atual de desvalorização da carreira docente (como vimos, Wesley se refere ao trabalho do professor como um "emprego" e não como uma carreira, é algo que eles fazem até encontrarem algo melhor). Para Wesley, a universidade deveria discutir a realidade da prática docente de forma mais ampla, e essa é uma questão reconhecido na própria PPP do curso, que apresenta entre seus desafios institucionais:

Promoção de diálogo com as instituições empregadoras do egresso da UFES com a finalidade de definir, de forma mais realista, as expectativas que o mercado tem do professor recém-formado. (PPP, p.7 - Anexo A)

Além disso, outros dados da entrevista demonstram que o exemplo do professor formador nem sempre é positivo, como mostram as falas seguintes ao destacarem distâncias entre a teoria e a prática na licenciatura:

[Lici] *eu acho que... às vezes a gente vê... eu sei que a maioria não quer seguir a carreira... mas eu entrei no curso porque eu queria, para me formar melhor para continuar dando aula... e às vezes acho que falta isso... assim... por parte dos professores que nos dão aula mesmo... de motivarem mais a gente... ah, eu sei que a maioria não quer, mas e se você for dar aula em tal lugar... mostrar mais outras formas de ensinar... não só aquele quadro de escola pública...é horrível mesmo...um grande drama... e às vezes eles nem tem a vivência, nunca foram lá, só reproduzem o que ouviram falar... nem*

sabem direito a da escola pública...e desmotiva a gente.... falta dar essa motivação... por que a gente é licenciatura...

[Cris]em quatro anos de faculdade... de 20 professores que a gente teve, uns 10 não estavam aptos a dar aula... o professor fez mestrado e doutorado... parabéns... mas tá na cara que tem professor que não tem capacidade para tá ali... e a gente vê aquilo refletido... na nossa educação...

(E2ES2)

Na fala dessas participantes, percebe-se claramente a indignação em relação ao próprio quadro vivenciado dentro da universidade em relação aos professores formadores. Note-se que Cris fala em 20 professores quando sabemos (por meio da análise do curso e entrevista à coordenadora), que o mesmo tem 13 professores. Entretanto, é bom notar que alguns professores efetivos estão afastados e são substituídos temporariamente por professores contratados. Infelizmente não é possível saber se a fala de Cris se refere aos professores do quadro permanente ou aos substitutos, mas independente da categoria à qual o professor pertença, fica claro na fala dela que a maior parte dos professores formadores está aquém do desejado em termos de capacidade docente.

Para Lici, parece haver um paradoxo pois um curso de licenciatura deveria incentivar os alunos a ter vontade de ensinar, e não desmotivá-los. Quando ela diz que “eu queria (seguir a carreira)”, o uso do verbo no futuro do pretérito revela o quanto seu desejo foi alterado, talvez pelo curso que a desmotivou a estar em sala de aula. Já Cris desabafa que, mesmo com qualificação *stricto sensu*, muitos professores não tem capacidade/habilidade para serem professores formadores. Essa fala mostra uma crença sobre o distanciamento da teoria e da prática e da qualificação/capacitação do professor para a formação docente.

Enquanto isso, outros participantes mostraram uma insatisfação em relação ao currículo:

[Roberta] eu acho também que na formação... no nosso curso... tem muito o discurso... [...] um discurso mais multicultural... a gente passa tanto tempo estudando literatura americana e britânica e, porque não estudos mais multiculturais? Uma proposta englobando mais coisas né... multicultural... acho que isso que precisava na formação do professor...

Segundo a visão de Roberta, o discurso do multiculturalismo e a realidade do curso não estão alinhadas, ou seja, há um distanciamento entre a teoria (do multiculturalismo) e a prática (do currículo e da formação).

4.5.1.4. Crenças dos Professores em Formação sobre o uso das TDIC pelos Professores Formadores

Percebemos que a maioria dos professores em formação participantes desta pesquisa se mostrou disposta e capaz de usar as TDIC em suas práticas, associando o uso de tecnologias digitais ao ensino de inglês. Nesta sessão nossa intenção é ir além da visão dos professores em formação para identificar se e como acontece a incorporação de tecnologias digitais pelos professores formadores, no curso de Letras-Inglês, mais especificamente na turma dos alunos em formação, participantes dessa pesquisa.

Na segunda pergunta do questionário inicial Q1ES1, por exemplo, ao serem questionados se algum professor formador havia utilizado as TIC em suas aulas, oito participantes afirmaram que não, um deles não respondeu e quatro deles responderam que sim, o que é de certa forma coerente, haja vista que essa última resposta foi dada exatamente e somente pelos quatro que afirmaram conhecer de que se tratavam as TIC. Entre esses, ainda, três mencionaram que "a maioria" dos professores formadores utilizam TIC, e um deles afirmou, sem especificar quem, que apenas quatro dos professores formadores de seu curso as utilizam. Podemos inferir então que a maioria dos professores em formação acredita que a maioria dos professores formadores usa TIC em suas práticas pedagógicas, corroborando a sugestão de Paiva (2013) de que os professores formadores devem dar o exemplo.

Ainda nessa questão, foram relatadas como tecnologias utilizadas pelos seus professores formadores, em ordem de recorrência (dos mais citados ao menos citados), os seguintes: projetor/*data-show* (mencionado 4 vezes), computador (3 vezes), entre outros citados somente uma vez cada, como celular, *tablet*, *notebook*, televisão, som/ reproduzidor de áudio, DVD, e vídeo, além de dois participantes terem mencionado o uso do laboratório de informática.

A terceira pergunta do questionário tinha o objetivo de checar se os professores do curso de Letras-Inglês contribuíam para a formação para e com o uso de tecnologias no contexto tecnológico atual. Essa questão visava entender a prática dos professores formadores do curso analisado, visto que a análise da matriz curricular do curso mostrou que a mesma não contempla o ensino/incorporação de novas tecnologias como demonstrado na seção de revisão documental desta pesquisa.

Os participantes mencionaram que os professores das disciplinas de Tópicos de Ensino de Língua Inglesa, Didática, Literaturas, Currículo e Formação Docente e Comunicação Escrita lhes dão esse suporte, além das disciplinas de Fonética e Prosódia, mencionadas durante a entrevista E1ES1, o que sugere que nesse curso o uso da tecnologia na prática e formação docente é deixado a critério do professor formador.

Quando perguntados, porém, sobre a capacitação para a incorporação das tecnologias na sua formação, as seguintes respostas foram dadas:

[Karina] *que tipo de formação vocês já tiveram?*

[Cris] *nenhuma*

[Karina] *eu ia perguntar daqui [da universidade] ou de fora, no caso*

[Gabriel] *a gente já fuçou em MUUta tecnologia na infância...quebramos muitos aparelhos e hoje dominamos todos [...] eu já fiz o do SENAC... SENAI... num sei... informática básica... eu fiz mais pelo currículo na verdade... masss...*

(E1ES1)

Apesar de os participantes terem afirmado, conforme análise e triangulação de dados, que alguns professores formadores utilizam recursos tecnológicos em suas aulas, a capacitação para o uso de tecnologias na formação docente não parece ser reconhecida por eles conforme mostram as falas abaixo, extraídos da entrevista realizada em 2014/2:

[Karina][...] *vocês falaram que têm conhecimento sobre o uso de tecnologias... mas vocês se acham preparados para combiná-las com as metodologias de ensino?*

[Roberta] *eu acho que consiga até um certo ponto... acho que por a gente ter nascido numa era tecnológica dá... mas não tanto como talvez teria que ser...*

[Gabriel] *acho que depende do nível de pesquisa e do aprofundamento da pessoa...quanto à vontade de usar a tecnologia... porque... não adianta você pegar um vídeo e mostrar e quer usar... e pronto... você tem que saber o porquê, como você vai usar, qual você vai usar... e isso envolve uma certa pesquisa...como a gente não teve isso na UFES... caso a pessoa queira acho que esse nível de pesquisa deveria ser...individual*

[Roberta] *mas você não acha que o tanto que você sabe hoje num dá não?*

[Philippe] *depende... do nível de aprofundamento da pessoa*

[Gabriel] *eu acho o seguinte... a noção que a gente tem de tecnologia faz com que a gente improvise em sala de aula... porque se você for ver cursos de pós-graduação de tecnologia em sala de aula... é algo que você vai aprender muito mais coisa...vai aprender a exatamente fazer isso... a mesclar a metodologia com a tecnologia de forma única...e não ficar improvisando...ah... hoje eu vou colocar um vídeo pro povo ver... porque isso aí é muito básico... agora fazer o sistema todo da metodologia junto com a tecnologia... isso que é complicado... acho isso aí precisa de:... todos nós precisamos de aprofundamento e de estudo...*

[Cris] *mas do mesmo tempo que você aprende a usar a tecnologia você aprende a misturar a metodologia...*

(E1ES1)

Conforme sugere Prensky (2001) em relação aos nativos digitais, Roberta e Cris acreditam que os conhecimentos gerais que adquiriram sozinhos quanto ao uso de tecnologias seriam suficientes para que sejam bem sucedidos na incorporação das mesmas na sala de aula. Já Philippe e Gabriel parecem atentar para o fato de que é necessário mais conhecimento para incorporar tecnologias em metodologias de ensino, o que, segundo eles, pode ser adquirido em pesquisas e estudos individuais ou em cursos de pós-graduações específicas. Vale notar que nenhum deles mencionou esse tipo de capacitação durante o curso de formação docente, o que pode sugerir que, para esses participantes, a capacitação para o uso das tecnologias seja considerado periférico e não essencial.

De forma geral, os resultados sugerem que os professores em formação não tiveram uma capacitação para a incorporação da tecnologia em metodologias de ensino nesse curso de formação. Novamente fazemos alusão aqui, portanto, à importância dos cursos de formação incluírem em seu currículo espaços para a

discussão de abordagens híbridas que possam incorporar essas TDIC no ensino da língua inglesa, como sugere Arruda (2013), para que esse tipo de formação não seja deixado somente a cargo de especializações e cursos complementares.

É importante ressaltar aqui que, embora a capacitação para o uso de tecnologias na formação docente não tenha sido reconhecida pelos participantes desta pesquisa, isso não exclui a possibilidade de algumas práticas e espaços para discussões dentro de algumas disciplinas do curso terem sido realizadas de forma a ajudá-los a compreender melhor essa incorporação. Assim, apesar de os resultados desse questionário apontarem para a conclusão de que as tecnologias e seus usos estão tecnicamente desarticulados dos objetivos e dos conteúdos dos diversos componentes curriculares do curso de Letras-Inglês dessa universidade, ao triangular dados, pudemos ver o outro lado da moeda quando as professoras formadoras das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II foram entrevistadas.

As professoras responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado I não foram citadas entre os que colaboram em suas aulas com esse tipo de capacitação (talvez pelo fato de os alunos terem respondido esse primeiro questionário ainda no início das aulas da disciplina de Estágio I). Contudo, observamos durante as aulas dessa disciplina que as professores proporcionam espaços para a reflexão sobre as tecnologias, assim como ficou patente na solicitação, feita por elas, de que as novas tecnologias fossem de alguma forma incorporadas nos planos de aula que os alunos produziram, apresentaram (e em alguns casos regeram) e discutiram durante as aulas.

4.5.2 Crenças dos professores formadores

Nessa sessão discutiremos as percepções e crenças de alguns professores formadores de Letras-Inglês quanto ao currículo e algumas práticas abordadas no curso, sobre os papéis que devem exercer e os papéis que devem ajudar a desenvolver em seus alunos, futuros professores, e quanto a sua capacitação para o uso de tecnologias digitais no ensino e formação de professores de inglês.

4.5.2.1 Crenças dos Professores Formadores sobre o currículo de Letras

Iniciamos essa análise com a opinião da coordenadora do curso de licenciatura em Letras-Inglês investigado, a respeito de como ela acredita que pode se efetivar a relação do currículo com as práticas da sala de aula por parte dos professores formadores de Letras, expostos no questionário QP2 (Apêndice I):

Pensar o currículo significa ter que dar atenção ao que acontece e não apenas ao que está escrito. [...] Se alguém acredita que as práticas vivenciadas em qualquer situação podem “espelhar” o que está escrito, é necessário rever o que se entende por Humanidades, por linguagem e, no final das contas, o que se entende por currículo. Digo isso porque nada espelha nada, o que é, sobretudo, a implicação do princípio, da máxima mais importante que dá base à nossa atividade/ofício: A linguagem não espelha o mundo. Ela o produz. Currículos precisam ser diretrizes, princípios norteadores e não documentos que imponham a possibilidade de VERIFICAR, AVERIGUAR. O verificacionismo em nossa compreensão de formação/currículo nos leva ao engano, à ilusão da possibilidade de se fazer ciência com rigor em um campo necessariamente “mole”, subjetivo e que solicita interpretação por parte do pesquisador. Além disso, como a observação imparcial é uma quimera, o pesquisador-observador também afeta o objeto que está pesquisando; toma partido mesmo sem querer fazê-lo. Dito isso, indico-lhe a insuficiência da nossa vivência cotidiana para estabelecer respostas completas, totalizantes sobre qualquer fenômeno. A existência de disciplinas, compartimentos, estruturas é algo com o qual temos que lidar. Mas tudo isso escamoteia, impede a real vivência pedagógica. Esta pode acontecer, felizmente, a despeito da estrutura, a despeito do currículo, a despeito de nós, pesquisadores que estamos sempre cheios de convicções e ilusões de que podemos “verificar” se um currículo está sendo “seguido”, se um currículo “atende” às demandas do contemporâneo. Tudo ilusão.

Para a coordenadora do curso investigado, o processo de formação e transformação docente transcende a estruturação curricular e disciplinar de um curso de licenciatura. Seu depoimento parece apontar para a crença de que, sendo o curso de Letras da área de humanas, seu currículo deve ser "mole", isto é, não rígido, num formato pré-fixado a ser seguido e "verificado". Ela reconhece que a estruturação de ensino nos pede que tenhamos parâmetros, mas que eles não devem necessariamente ser refletidos exatamente da mesma forma na realidade. Da mesma maneira, ela defende que a linguagem, objeto de estudos e ensino dos

professores em formação, não deve ser tratada como uma impressão da realidade que se vê, mas como uma ferramenta para a criação de sua própria realidade.

Ainda de acordo com a coordenadora do curso, em resposta ao questionamento sobre o currículo da licenciatura refletir a formação docente do/para o século XXI ou não, ela explica como se dá o processo de formação crítica nesse curso:

No caso específico de Letras Inglês, posso lhe dizer que o grupo de profissionais que atuam no curso – que são a materialização do currículo no dia a dia, com suas propostas de textos, suas atividades, suas falas, suas posturas, seus projetos, seus olhares, suas expectativas em relação aos alunos – esses profissionais não só têm contribuído para a formação dos professores para o século XXI, mas para que eles inclusive rejeitem/resistam/critiquem/questionem essa FORMAÇÃO e que se apresentem fora da fôrma, que se apresentem na AÇÃO intelectual, dialógica, crítica e criativa. (grifo nosso)

Fica exposto nessa fala, principalmente pelo uso dos possessivos sublinhados, como ela crê que a experiência de sala de aula fica restrita à individualidade de cada professor formador. Isto é, um mesmo currículo pode ser materializado, colocado em prática, de maneira diferente, dependendo dos agentes envolvidos. Por exemplo, os planos de curso das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II têm ementas iguais, mas produzem diferentes conteúdos, os quais, como demonstrados na revisão documental, tratam de assuntos amplos e, portanto, passíveis de serem trabalhados de diversas formas.

A coordenadora demonstra, ainda, que em meio aos conteúdos abordados no curso, fica a cargo dos professores formadores também a função de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento do senso crítico e criativo dos professores em formação, e que o curso (no caso, seus professores) aparentemente reconhecem e se mantêm abertos às visões propostas de seus alunos. Essa fala sobre a função de "oportunizador de discussões" por parte dos professores formadores nos remete, ainda, a Arruda (2013, p. 237) sobre a necessidade de "discussões mais complexas que partam da relação entre as tecnologias antigas e novas e os conteúdos necessários à formação docente" ser muito maior do que "resolver os problemas quanto à formação dos professores inserindo disciplinas específicas".

4.5.2.2 Crenças dos Professores Formadores sobre o papel dos Professores de Inglês

Em relação ao papel do professor formador, as professoras responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II relataram nos questionários QP1ES1 e QP1ES2 (questão 4 - parte II - Apêndices E e H) o seguinte:

[Marilene] *Acredito que primeiro seja a de conscientizar para o papel do professor na sociedade e para sua responsabilidade social e histórica no que diz respeito ao despertar da educação crítica, que provoque a pessoa para além do conteúdo.*

[Yasmin] *O professor formador tem o papel de auxiliar na formação de outros professores, ajudando-os a refletir sobre seu papel como formadores de opinião e de consciência crítica e, principalmente, sobre seu papel como agentes de transformação social. Mais do que isso, o professor formador deve ser sensível à realidade desafiadora enfrentada pelos professores no dia a dia para que o ajude a refletir sobre as possibilidades e oportunidades de desenvolvimento de um trabalho adequado aos mais diversos contextos sociais, econômicos e culturais.*

[Terezinha] *Ele é o exemplo e modelo dos professores de inglês. Na verdade eu acho que todo professor deveria ser antes de mais nada um educador e nesse sentido creio que tanto o professor de inglês quanto o professor formador devem se preocupar com a educação crítica que pressupõe questionar o dado para transformá-lo.*

O que fica de comum nas falas das professoras é a preocupação das mesmas com a formação crítica desses professores para um trabalho que vai além do ensino do "conteúdo", para formar sujeitos capazes de ações transformadoras na sociedade.

Em relação ao papel que seus alunos, professores em formação, deveriam ser capazes de exercer, na questão 3-parte II dos mesmos questionários QP1ES1 e QP1ES2 (Apêndices E e H), as falas das professoras formadoras foram:

[Marilene] *O de um educador [...]o papel transformador e de formação crítica do seu educando.*

[Terezinha] *Tem papel importantíssimo na inclusão social e global dos brasileiros.*

[Yasmin] *O papel do professor de inglês no Brasil é um grande desafio, pois não há o investimento devido da sua formação e sua atuação e conhecimento são pouco valorizados [...] é o profissional que precisa ajudar o aluno a conscientizar-se da importância desse idioma para sua vida e para o seu meio como um todo. Ao mesmo tempo, ele deve trabalhar o ensino do idioma a partir de uma perspectiva crítica e consciente auxiliando na formação cidadã do aluno para construção de um país mais justo e menos alienado.*

Marilene parece acreditar que os professores em formação tendem a repetir o esforço de seus professores formadores, e trabalhar em prol do letramento crítico de seus alunos para (transform)ações sociais no contexto em que se inserem, enquanto Terezinha enfatiza como principal ação e parte do papel do professor de inglês no Brasil a inclusão social e global e, sob essa dimensão, ao usar o adjetivo "importantíssimo", ela parece acreditar no poder da língua como ferramenta de acesso e empoderamento de seus falantes. Para Yasmin, também, cabe ao professor de inglês o papel de conscientizador sobre a língua e sobre o avanço social que ela pode fornecer. Apesar de reconhecer a desvalorização do cargo, a professora vê nele a esperança e a oportunidade para mudanças quanto à formação crítica e social do país.

4.5.2.3 Crenças dos Professores Formadores sobre a formação para o uso de tecnologias

Além da língua, outra ferramenta de acesso que faz parte das alternativas dos professores de inglês no exercício de sua profissão são as tecnologias digitais. E no que tange à formação dos alunos de Letras-Inglês para o uso de tecnologias digitais no ensino da licenciatura em análise, obtivemos a seguinte declaração, de um dos professores mais antigos da instituição QP3 (Apêndice J):

[Karina] *Em algum momento durante seu vínculo com a instituição houve algum tipo de discussão sobre o curso de licenciatura em Letras-Inglês tratar do letramento digital e da incorporação de tecnologias no ensino/aprendizagem de seus alunos, futuros docentes? Qual era a visão dos professores em geral sobre o uso de tecnologias no ensino?*

[Professor] *No nosso curso essa é uma discussão ainda relativamente recente. Quando da proposta do último currículo, cuja*

elaboração aconteceu durante os anos de 2004 e 2005, o tema do Letramento Digital não esteve presente. Com a chegada de novos professores a partir de 2005, aos poucos essa questão foi trazida à baila e começou-se a dar maior importância às tecnologias de ensino na formação de professores de inglês.

Na opinião desse professor, cerca de 10 anos de discussões sobre tecnologia e letramento digital é pouco tempo para o aprofundamento do assunto, mas graças aos novos professores contratados a partir de 2004 e 2005 essas questões parecem ter começado a fazer parte da pauta do colegiado. Esta situação relatada pelo professor evidencia como a questão da incorporação das tecnologias no ensino ainda não é vista como algo que precisa ser mais profundamente discutido para entrar no currículo.

Com o intuito de identificar se o curso de licenciatura investigado está tratando da incorporação de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de seus alunos (mais especificamente nas aulas da Disciplina de Estágio Supervisionado), fizemos algumas perguntas nos questionários aplicados aos professores formadores (Apêndices E e H).

Para as primeiras perguntas do questionário, sobre a disponibilidade e o acesso aos recursos tecnológicos na instituição, as professoras formadoras mencionaram a existência de computadores conectados à internet somente em laboratórios de informática. Segundo Terezinha, por não ter recurso suficiente para todos professores, o uso de computador e data show em sala de aula só é possível se houver uma reserva prévia dos aparelhos, que deve ser feita pessoalmente, numa lista escrita à mão, na Secretaria do Centro de Educação no horário de atendimento deles, sem a possibilidade de fazê-lo por telefone ou *e-mail*, o que dificulta o agendamento dos mesmos, e desmotiva os formadores a utilizá-los.

Com isso, Yasmin mencionou levar o próprio notebook, mas confessou que tem receio de expor seu aparelho e ficar vulnerável à transmissão de vírus e a outros problemas relacionados a seu uso público. Ainda sobre o uso de recursos de mídia, Terezinha também mencionou que, em época de calor (constante na região), quando os ventiladores e/ou ar condicionado (quando tem) da sala são ligados, não é possível ouvir apropriadamente o áudio pelas caixas de som e, ainda, reivindicou: "acabo preparando minhas aulas com base na única garantia que tenho por

enquanto: o quadro negro, giz e minha voz". Mesmo assim, quando perguntadas sobre que ferramentas tecnológicas costumam usar (questão 3), Yasmin e Marilene responderam que usam *notebook* e *data show*, e Terezinha disse que usaria todos recursos possíveis, e até aulas num formato invertido com *M-learning*, se tivesse *wifi* disponível.

Essas falas vão ao encontro do que estava previsto na PPP do curso desde 2009, reconhecendo entre os desafios enfrentados pela instituição o item "precariedade de recursos tecnológicos para o uso da informação e comunicação" (p.7), e propondo os seguintes objetivos:

- Provimento de condições tecnológicas para aplicação no processo ensino / aprendizagem, garantindo a atualização de equipamentos e capacitação de pessoal.
- Garantia de acesso aos equipamentos uma vez montados e a sua manutenção permanente.

Quando as formadoras foram questionadas sobre terem recebido treinamento da instituição para o uso de tecnologias, Yasmin e Marilene responderam que não receberam capacitação por esta universidade, e Terezinha respondeu que não, mas que se inscreveu por conta própria em cursos desse tipo, tanto em formato presencial quanto no formato MOOC. Esta última ainda revelou, em comunicação pessoal, que já fez um curso sobre incorporação das TIC no ensino presencial oferecido pelo Núcleo de Ensino a Distância (NEAD) da UFES, e que das 200 vagas ofertadas, apenas 57 foram preenchidas por professores, sendo as outras vagas tomadas por servidores técnicos administrativos, demonstrando uma possível falta de interesse (ou de informação) dos professores da instituição em se capacitarem para o uso de tecnologias para uso em sala de aula.

Quanto às entrevistadas orientarem seus alunos de Letras para o uso de tecnologia, todas disseram tentar incorporar o uso de tecnologias em suas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado, tanto em discussões teóricas sobre o uso crítico e para o aprendizado autônomo, quanto em questões práticas, por meio da incorporação de ferramentas tecnológicas nos planos de aula e estratégias de ensino.

Terezinha salientou, ainda, que se sente triste por "não poder dar o exemplo" através de suas próprias práticas, devido às limitações descritas por ela

anteriormente como a falta de equipamentos para todos os professores e a necessidade de reserva prévia. Todas as professoras formadoras, portanto, parecem concordar que a inclusão de discussões e práticas sobre e com o uso de ferramentas tecnológicas na disciplina de estágio é essencial para minimizar a lacuna observada neste estudo no currículo do curso investigado.

Para complementar as informações com relação ao tratamento dado pelo curso ao uso de tecnologias, contamos também com a opinião da coordenadora, que aparentou ter um tratamento aberto no que tange às questões tecnológicas, aqui expostas em sua fala:

O que o mundo requer de nós – e, sim, temos feito isso na UFES – é que reconheçamos o caminho sem volta da tecnologização de tudo e que expandamos nosso modo de interagir, nos expressar e produzir conhecimento. Nesse sentido, nem se excluem os modos anteriores (considerados “ultrapassados”) e nem se deixa de reconhecer que a tecnologização é parte da nossa vida e que temos que lidar com ela. Temos condições para acompanhar a tecnologização do mundo através da educação? Temos e o poder público tem atentado para isso, além, é claro, do mundo corporativo que já loteou todas as universidades federais de várias formas, inclusive garantindo a expansão tecnológica por uma razão simples: se a universidade virou uma indústria, se nosso modus operandi é a produção em série fordista, interessa ao capital privado que nos tecnologizemos cada vez mais. É quase como se não precisássemos nos esforçar para isso. Basta entrar numa sala de aula com um livro na mão e um pincel para o quadro (ou giz, que seja). Já estaremos rodeados por modos tecnologicamente mais avançados de interação. É importante que os conheçamos e que reconheçamos que a tecnologia hoje é constitutiva dos processos interacionais e não uma adição, algo que acrescentamos ou que usamos.

A coordenadora reconhece que a presença da tecnologia é inerente às transformações históricas na educação, e que atualmente ela não é mais recurso extra, mas faz parte do processo. Neste caso ela parece se referir a tecnologias de modo geral, como o giz, o pincel e o quadro citados por ela, por exemplo, e não especificamente às tecnologias digitais, as quais tratamos nessa pesquisa. A professora/coordenadora chama atenção para os interesses políticos por trás da "tecnologização" do ensino que, segundo ela, constitui-se em treinamento para o mercado de trabalho, e aponta para o fato de que "o poder público tem atentado

para isso", mostrando sua crença de que esse processo de inserção de tecnologias no ensino seja inevitável, inclusive para a instituição em análise.

Concordamos com a fala da coordenadora sobre o fato da tecnologia permear o processo educativo já há muito tempo, e é natural que isso continue acontecendo, inclusive no ambiente de formação que é a universidade, ou pelo menos é isto (também) que se espera dela, seja com relação à tecnologias ainda não ultrapassadas, como os livros didáticos, seja com relação às mais novas, ou até às que forem surgindo: é preciso que seja feita uma avaliação crítica de seus usos.

Apesar de não defendermos aqui a "tecnologização" como medida obrigatória para as escolas, é nosso papel lembrar que a tecnologia digital pode nos servir para trabalhar de forma mais diversificada, permitindo maior acesso à informação através da diminuição das barreiras de tempo e espaço que o contexto escolar impõe. Da mesma forma, lembramos que os dados das crenças dos professores em formação mostram que o maior entrava à incorporação das tecnologias nos processos de ensino/aprendizado se relacionam à falta de estrutura das escolas o que pode significar que uma certa tecnologização, desde que feita de forma crítica, não seja algo negativo.

5 DISCUSSÃO

Com base nos resultados obtidos, observamos que os professores em formação participantes dessa pesquisa, em sua maioria, sentem-se dispostos a incorporar tecnologia em suas aulas, ainda que assumam não estar preparados para incorporá-las de forma plena em metodologias de ensino, e que reconheçam existir muitas barreiras (a maior parte delas relacionada ao acesso à tecnologia e infraestrutura nas escolas) a transpor antes de fazê-lo.

Embora os professores em formação acreditem não precisar de grandes esforços para aprender a usar a tecnologia no âmbito operacional, eles reconhecem que ainda lhes falta preparação sobre como incorporar a tecnologia digital em metodologias de ensino de forma crítica. Essa falta de formação para o uso crítico de tecnologias digitais no ensino de inglês talvez pudesse ser minorada com uma discussão mais ampla, dentro dos cursos de formação, do papel das tecnologias velhas e novas, como sugere Arruda (2013).

Alguns resultados desta pesquisa vão no sentido contrário ao apontado por Teixeira e Finardi (2013) ao afirmar que, de maneira geral, as escolas estão bem equipadas e que o problema no uso da tecnologia digital no ensino não está no acesso amplo (disponibilidade de equipamentos) e sim no acesso restrito (uso crítico) de equipamentos. Os resultados desta pesquisa apontam que a disponibilidade física (acesso amplo) para o uso de tecnologias digitais, pelo menos para os professores em formação e para os professores formadores analisados, ainda representa um entrave. Os participantes desta pesquisa parecem cientes da necessidade de inclusão de tecnologias na educação, ao mesmo tempo em que têm consciência da necessidade de que, para que isso aconteça, o acesso amplo tenha que ser garantido, como prevê a proposta de projeto pedagógico do curso.

Apesar do acesso restrito parecer ser limitado na universidade analisada, e embora a análise dos documentos da licenciatura de Letras-Inglês mostrar que a questão da inclusão ou incorporação de tecnologias no ensino não está presente no currículo, exceto na PPP, segundo declaração da coordenadora, isso é trabalhado pelos professores formadores do curso.

Mais especificamente nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, embora também não se tenha visto nenhuma referência ao tema "tecnologias digitais no ensino" no programas de curso, as professoras supervisoras dessas disciplinas afirmaram, nas respostas dadas aos questionários, que trabalham com a questão da inclusão das tecnologias digitais no ensino de inglês tanto em discussões teóricas sobre o uso crítico e para o aprendizado autônomo, quanto em questões práticas, por meio da incorporação de ferramentas tecnológicas nos planos de aula e estratégias de ensino, corroborando Lankshear e Snyder (2000, p. 17) e sua argumentação a favor de "uma educação que 'capacite' os educandos a transitarem nas dimensões operacionais [além das culturais e críticas] dos letramentos e das tecnologias". A afirmação das professoras formadoras foi confirmada na observação dos planos de aula entregues pelos professores em formação e nas instruções e discussões ensejadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado I.

Esses dados referentes às falas dos professores formadores, porém, vão de encontro aos dados fornecidos por alguns dos professores em formação, os quais evidenciam insegurança sobre a incorporação de tecnologias digitais no ensino, o que indica a necessidade de uma manutenção das práticas de ensino e de formação dos professores no ambiente universitário e, talvez, até de alterações estruturais nos cursos de formação de professores, com a inclusão do tema nas ementas de algumas disciplinas, o que, reconhecemos, não garantiria por si só espaços para debates sobre o tema.

Partindo do pressuposto de que a crença de professores afeta sua prática, buscamos entendê-las em relação ao objeto de ensino desses professores, ou seja, a língua inglesa. Em relação às crenças dos futuros professores sobre tal língua, é importante notar que não nos cabe julgar o uso das terminologias mencionadas até aqui, tendo em vista as inúmeras variedades de funções que o inglês exerce na sociedade, as quais se sobrepõem, coincidem-se, e completam-se, dando aporte para debates ainda atuais no mundo todo. Notamos também que as noções de língua que a subjazem tendem a ser muito mais relevantes que o conhecimento que se tem sobre as siglas escolhidas para descrevê-las.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo verificar algumas crenças dos professores participantes, o que, de maneira geral, apontou que a visão da língua inglesa mais reconhecida entre os professores em formação é a de ISL e/ou ILE. E para reconhecerem tais funções da língua, eles consideram a ordem de aquisição da mesma e onde são aprendidas, mesmo também tendo percebido, à exemplo de suas professoras formadoras que participaram da pesquisa, que atualmente o inglês tenha o papel primordial de língua de acesso num mundo globalizado. Esses resultados nos remetem à sugestão de Friedrich e Matsuda (2010, p. 25, *apud* JORDÃO, 2014, p.34), em relação à ideia de que "essa discussão e a terminologia construída por ela e com ela contribuem para uma consciência de que as línguas são, no fundo, sempre muitas línguas, e que o inglês não é exceção."

Ainda que não façamos julgamento sobre as visões da língua dos participantes desta pesquisa, pensamos ser importante mostrar a nossa. Dadas as diversas *funções* que a língua inglesa pode ter em seu *uso* em diferentes contextos, concordamos com Kachru (1986) que o inglês assume papéis diversos, e pensamos que, se usamos a composição "inglês como..." para definir funções diversas, é porque a língua tem a flexibilidade de "vestir-se" com o objetivo comunicativo que melhor convier, dependendo do contexto. Neste caso, diríamos que a língua pode não "ser" estrangeira, franca, internacional, etc., mas ela pode "estar" vestida de uma dessas funções, dependendo do contexto de uso.

E para possibilitar que a língua inglesa tenha todas essas funções, é necessário que documentos oficiais reflitam essa visão da língua para que haja uma convergência de visões em todos os níveis educacionais, reformulando a conceituação do inglês como LE nos documentos oficiais e diretrizes nacionais da educação, e/ou pelo menos garantindo espaço de discussão nos cursos de formação de professores para que professores possam ver que o inglês pode ter outras funções além de língua estrangeira, como "mundial", "de todos" e, inclusive, "dos brasileiros", como na apropriação proposta por Finardi (2014), por exemplo.

Da mesma forma, precisamos romper limitações encontradas na escola, onde o inglês vem sendo tratado como uma disciplina complementar dentro do currículo, com menor carga horária e com a conseqüente noção de que nem sempre reprova, e de que "qualquer professor" pode assumir essa disciplina. O pouco apoio da

instituição faz com que o planejamento das aulas dependa excessivamente das decisões individuais de cada professor: ou vai em busca de novos materiais e metodologias, e até do conhecimento da língua, recorrendo a investimentos próprios em prol de sua qualificação; ou escolhe ficar à mercê das limitações e possibilidades que a instituição puder lhe fornecer.

Os resultados obtidos nesta pesquisa sugerem que os professores formadores do curso analisado se mostram confiantes quanto ao seu trabalho enquanto agentes de reflexão crítica em suas aulas. Os planos de curso das disciplinas de Estágio Supervisionado e a grade curricular apresentadas na análise revelam que as disciplinas podem tratar de assuntos relacionados à inclusão de tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizado de inglês ainda que não haja uma menção expressa no currículo investigado. Ainda que houvesse uma menção expressa ao uso/inclusão de tecnologias digitais no ensino/aprendizado de inglês, nada nos garante que os pressupostos teóricos para seu uso crítico seriam objeto de diálogo com as demais disciplinas do curso.

Concluimos que, na verdade, o problema da falta de capacitação para a incorporação de tecnologias digitais no ensino pode ser resolvido, como sugere Arruda (2013), pela criação de oportunidades de discussões mais complexas, e nos cursos de formação e não apenas na formação complementar. Nesse sentido, pensamos que o curso investigado ofereça, até certo ponto e tanto nos currículos quanto nas práticas docentes, esses espaços.

Os professores formadores do curso analisado parecem estar dispostos a dar o exemplo como sugerido por (Paiva, 2013). Podemos dizer, então, que a (trans)formação de um indivíduo depende muito do que ele resolve acreditar, cabendo ao formador/educador, um papel de grande responsabilidade, tendo em vista que outros poderão reproduzir suas crenças, consolidadas em sua prática.

Nossa pesquisa se limitou a uma descrição de crenças como indicadores de comportamentos futuros. Indo além, em futuras investigações contextualizadas das crenças, talvez seria possível entender como elas interagem com as ações dos professores em formação e que funções elas exercem em suas experiências dentro e fora da sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: até aonde cheguei

Este estudo teve como objetivo refletir sobre o ensino de inglês *no e para* o século XXI, por meio da análise de um curso de licenciatura em Letras-Ingês e das crenças e práticas de professores formadores e de professores de inglês em formação cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, sobre o uso de tecnologias no ensino da língua, bem como sobre o papel do professor de inglês no atual cenário.

O reconhecimento do papel do inglês e das tecnologias no atual cenário visa preparar cidadãos para viver no mundo globalizado do século XXI, que exige novas habilidades, tais como o pensamento crítico, o letramento digital, a capacidade de integrar diferentes mídias e tecnologias, entre outras, que envolvem a noção de cidadania global. Isto é, o ensino de línguas estrangeiras em geral e do inglês, em particular, no Brasil, clama por uma abordagem mais crítica para permitir a formação de capital social (WARSCHAUER, 2003) e de uma educação libertadora (FREIRE, 1997) que represente uma emancipação e empoderamento (KACHRU, 1986; GUARESCHI, 2008) do aluno, cidadão do século XXI, para o exercício pleno de sua cidadania local e global.

De forma geral, os resultados desta pesquisa sugerem que os documentos que balizam a educação no Brasil apontam para a relação e relevância entre a língua inglesa e as tecnologias, ainda que não reconheçam o papel da língua inglesa como língua internacional, de acesso à informação e de inclusão social no mundo globalizado, e nem especifiquem como o uso/incorporação da tecnologia deve ser feito. Faz-se necessário, portanto, alertar para a necessidade latente de políticas educacionais e de formação docente que deem conta de um ensino de inglês mais crítico e alinhado às possibilidades de multiletramentos, por meio da apropriação da língua e da tecnologia como instrumentos de ação. Pensamos que a preparação para esse ensino crítico e alinhado às necessidades contemporâneas da sociedade deva ser garantido inicialmente pelos cursos de formação e pelas políticas educacionais.

O estudo destacou a importância de analisarmos as crenças de professores de inglês ainda em formação, já que elas refletem diretamente na sua prática futura.

A análise deste estudo mostrou que os participantes desta pesquisa, professores em formação, não demonstraram resistência ao uso de tecnologias digitais na educação, ainda que apresentem certa preocupação sobre como incorporá-las nas metodologias de ensino, de forma significativa e consciente, isto é, crítica. Nesse sentido, os professores em formação participantes deste estudo parecem acreditar que a licenciatura investigada não tenha dado a capacitação esperada para esse uso e, ademais, eles demonstraram uma certa preocupação em relação ao acesso e disponibilidade de equipamentos no contexto escolar, o que vai além da questão formativa para o uso de tecnologias.

Já os professores formadores que participaram da pesquisa, parecem reconhecer a importância do inglês no cenário mundial, como língua internacional. Com relação ao uso de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, eles não apresentaram resistência a esse uso, mas revelaram sua quase inexistência, principalmente devido à dificuldade de acesso/indisponibilidade de recursos na instituição onde lecionam, ressaltando novamente a questão do acesso a equipamentos como um fator limitante da incorporação de tecnologias nas práticas docentes. A exemplo de outras realidades destacadas aqui sobre o panorama nacional das tecnologias no ensino, alguns mencionaram que arcam com seus próprios recursos, e que às vezes buscam capacitação independente da instituição, evidenciando a falta de investimento docente para essa incorporação.

Caso contextos escolares se mostrem tecnologicamente equipados, podemos sugerir que há um problema na formação (inicial e continuada) dos professores para poder fazer a incorporação das TDIC no ensino. Caso a infraestrutura física das escolas não permita ainda essa incorporação, podemos sugerir que cursos de formação discutam abordagens híbridas como forma de compensar a falta de possibilidade física de incorporação das tecnologias na escola. E neste caso, é importante lembrar que ainda dependeria do acesso a tecnologias digitais por parte dos alunos em outros locais, fora da escola.

Tomados em conjunto, os resultados deste estudo sugerem que ainda há necessidade de se investir na formação docente *no* e *para* o século XXI, a fim de capacitar futuros professores para o uso e ensino (crítico) da língua inglesa e incorporação da tecnologia nesse ensino. Para isso, é necessário não só a

disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas e universidades, mas também uma estrutura curricular nos cursos de formação que propiciem espaços para discussões mais amplas sobre o uso de tecnologias na educação, para tratar de demandas atuais de um ensino significativo, que vise um processo de construção de práticas interativas, contextualizadas, e que valorize as identidades globais e locais por meio das mediações da língua e da tecnologia.

Como não podemos solucionar o problema da falta de infraestrutura para a incorporação de tecnologias digitais nas escolas, limitamo-nos a sugerir a incorporação de tecnologias no ensino de inglês por meio do uso de abordagens híbridas, que podem representar uma solução (parcial) para essa falha. Lembramos que advogamos o uso crítico (amplo) das tecnologias no ensino e, portanto, advogamos que a análise do uso crítico das tecnologias deva ser feito por cada professor.

Um dos resultados desta pesquisa foi que os professores em formação acreditam que a incorporação de tecnologias em metodologias de ensino de inglês (sejam elas metodologias tradicionais ou híbridas), requer tempo, pesquisa e planejamento. Não obstante, queremos reiterar a necessidade de pensarmos em formas de solucionar a falta de acesso de infraestrutura e apoio para o uso de tecnologias nas escolas e da necessidade do uso crítico dessas tecnologias, o que pode ser estimulado por maiores discussões nos cursos de formação inicial de professores.

Interfaces digitais são ricas em recursos e ferramentas que permitem experiências diversificadas de acordo com finalidade do usuário, com foco em pensamento, expressão, capacidade de decisão e resolução de problemas, e desenvolvimento de autonomia, criatividade e espírito investigativo dos alunos. Este aumento de modalidades de interação criou o fenômeno de aprendizagem conhecido como letramento digital, definido como um tipo de alfabetização que incorpora a capacidade de compreender as relações e discursos mediados por dispositivos eletrônicos e que está relacionado com os níveis de habilidades de interação que o usuário tem.

Existe uma miríade de possibilidades da web 2.0 que podem ser encontradas disponíveis de graça e *online*. Interfaces virtuais muitas vezes não requerem dos

professores um profundo conhecimento do uso instrumental da tecnologia, mas é importante que eles se sintam preparados para lidar com situações inesperadas, como, por exemplo, saber como integrar um recurso com outro, para desenvolver uma produção, salvá-la, baixá-la, ou compartilhá-la.

Tecnologias digitais podem ser alternativas eficazes para transpor algumas limitações que acompanham o ensino de inglês, sendo algumas delas: a carga horária limitada, a grande quantidade de alunos por sala, e a conseqüente falta de tempo/condições principalmente para o desenvolvimento da habilidade oral.

Tendo em vista as condições para o desenvolvimento de habilidades outras além da habilidade de compreensão escrita no contexto de ensino de inglês, a qual é geralmente priorizada em escolas regulares e públicas (a exemplo da visão da língua proposta pelos PCN de 1998), e levando em conta o que Tilio (2014) expõe sobre as condições para o uso de uma abordagem comunicativa principalmente para o desenvolvimento de habilidades orais, talvez ferramentas digitais se mostrem como alternativas relevantes não só para o desenvolvimento da habilidade oral, mas para a promoção da autonomia, para o acesso a materiais e conteúdos autênticos, e para o aumento do contato com e na língua alvo (neste caso, o inglês), seja em aulas tradicionais ou em outras com abordagens como a de sala de aula invertida (LAGE; PLATT; TREGLIA, 2000), por exemplo.

A web 2.0 permite a transposição dos limites tradicionais entre a escola e a casa dos alunos, além de possibilitar a reformulação de outros aspectos culturais, especialmente sobre como, o quê, onde, quando e com quem as pessoas se comunicam. Essas mudanças trazem consigo desafios para educadores e usuários de internet e exigem a constante reflexão sobre o uso informado e crítico da tecnologia a serviço da educação.

Advogamos a favor de um ambiente escolar mais identificado com a sociedade atual e não como um espaço de resistência à tecnologia, conforme ressalta Arruda (2013). Nosso objetivo, portanto, é propor uma incorporação de interfaces e mídias nas aulas (ou fora delas, dependendo da abordagem) com propósitos bem definidos para a expansão do espaço e tempo escolar, transformando o processo de ensino e aprendizagem de inglês em um processo mais eficiente e condizente com a realidade atual.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J.G. *Abordagem de Ensino de Língua Inglesa por meio de Conteúdos e Formação de Professores: apropriações, possibilidades e limitações*. Dissertação de Mestrado. UFES. 2016.

ALMEIDA, L. Henrique T. *Aprendizagens e tecnologias contemporâneas: um novo modo de ser e aprender?* Universidade Norte do Paraná. In: Revista Caminhos em Linguística Aplicada. UNITAU. Vol.3. Núm. 2. 2010, p. 37-52. Disponível em: <www.unitaus.br/caminhosla>. Acesso em: 13 jun. 2014.

ANDRÉ, M. Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARRUDA, E.P. *Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente*. Educação (Porto Alegre), v. 36, n. 2, p. 232-239, maio/ago. 2013.

BARCELOS, A. M. F. *Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte*. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v.1, n.1, p.71-92, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-

BAX, S. *CALL—past, present and future*. System. v. 31., v.1. p. 13–28, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 5.773 da Educação Superior no Sistema Federal de Ensino*, de 9 de maio 2006b. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>> Acesso em: 8 nov. 2014.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB*. Brasília, DF, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais– Língua Estrangeira*. 1998.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília : Inep, 2001. Disponível em: <http://pde.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=122:tecnologias-dainforma-ciclo-avano&catid=27:educa-superior>. Acesso em: 12 set.2015.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília : Inep, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 12 dez.2015.

_____. *Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)*. Portaria nº 522 em 09/04/1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

_____. *Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)*. Decreto 6300, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm> Acesso em: 13 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer Normativo do CNE/CES nº 492/200*, de 09/07/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. *Parecer Normativo do CNE/PC nº 28/2001*, de 02/10/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. *Resolução do CNE/CP Nº 02*, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. *Resolução CNE/CES 492/2001*: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. *Resolução CNE/CP Nº 1*, de 18/02/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. *Resolução do CNE/CP Nº 02*, de 19/02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 8 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares de Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Vol.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a.

BRASIL/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Mec/Semtec, 2002a.

_____. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

BRUMFIT, C. *Teaching English as a world language*. In: Individual Freedom in Language Teaching: Helping Learners to Develop a Dialect of their Own. Oxford, OUP, 2001, p. 115 –125.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2015.

_____. *Letramento digital abre portas para o conhecimento*. EducaRede. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 23/01/2003. 2003. Disponível em: <www.educarede.org.br> Acesso em: 30 jul.2015.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 12 set.2015.

COSCARELLI, C. V; RIBEIRO (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

COSTA, F.L. *A Formação de Professores de Língua Inglesa e o Estágio Supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades*. Dissertação de mestrado. UnB.Brasília/DF. 2014.

COUNCIL/PLANO CDE. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. 1 ed. São Paulo. 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

CRESWELL, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 2003.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. P. *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications, California, 2007.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DELEUZE G., GUATTARI, F. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DORNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press. 2007.

EL KADRI, M. *O estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores*. Dissertação (Mestrado). UEL, Londrina, 2010.

EL KADRI, M.; GIMENEZ, T. *Formando professores de Inglês para o contexto do Inglês como língua franca*. ActaScientiarum. Language and Culture. Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.

ETHNOLOGUE, 2015. 18 ed. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com/world>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

EUROPEAN COMMISSION. *Eurobarometer. Europeans and their languages*. 2012. Disponível em: <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf>. Acesso 4 dez 2015.

FADINI, K.; FINARDI, K. *Affordances of Web 2.0 Interfaces for the Teaching/Learning of L2 in the Flipped Classroom*. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2015, Seville - Espanha. ICERI2015 Proceedings, 2015a. p. 1052-1058.

_____. *Web 2.0 Tools for the L2 Class*. In: International Conference on Education and New Developments, 2015, Porto. International Conference on Education and New Developments Proceedings. Lisboa: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), 2015b. p. 603-607.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FERRAZ, D. M. *Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio de ensinamentos técnicos e tecnológicos*. Tese (de doutorado). USP. São Paulo, 2012.

FINARDI, K.R. *Aspectos da ensinagem crítica de inglês na formação e internacionalização da educação no Brasil contemporâneo: o papel das políticas linguísticas, metodologias e tecnologias*. Capítulo do livro PPGEL – A pesquisa em Educação e Linguagens. Previsão de publicação: julho 2016. No prelo.

_____. *The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: affordances of the use of English as an International Language*. SELT.vol2. n 4. 2014.

FINARDI, K.R.; DALVI, M. A. *Crenças de professores de línguas sobre a formação inicial e continuada*. Glauks (UFV), v. 13, p. 113-134, 2013.

_____. *Encurtando as distâncias entre teoria-prática e universidade-escola no ensino de línguas e na formação de professores*. Intersecções (Jundiaí), v. 5, p. 115-127, 2012.

FINARDI, K.R.; FERRARI, L. *Reflecting on the English(es) taught in Brazil*. Crop (FFLCH/USP), v. 13, p. 205-214, 2008.

FINARDI, K. R. ; PREBIANCA, G. V. V. *Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em um universidade federal*. Leitura (UFAL), v. 1, p. 129-154, 2014.

FINARDI, K; PREBIANCA, G; MOMM, C. *Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão*. Revista Cadernos do IL, vol. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. *Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização*. Artigo aceito para publicação na Revista Desterros, 2014-1, número 66. 2014.

_____. *O Papel do Inglês na Formação e Internacionalização da Educação no Brasil*. Revista Horizontes de Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/11827/11977>>. Acesso em: 15 nov 2015.

FINARDI, K.R.; TEIXEIRA, D.; PREBIANCA, G.; DOS SANTOS JÚNIOR, V. *Information technology and communication in education: two sides of the coin in Brazil*. International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES), v. 2, p. 21-25, 2014.

FIRTH, A. *The discursive accomplishment of normality on “lingua franca” English and conversation analysis*. Journal of Pragmatics. v. 26.p. 237–59. 1996.

FREEMAN, D. *The scope of second language teacher education*. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.11-19.

FREIRE, P. *Educação “bancária” e educação libertadora*. 1997. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. p.65-87. Republicado em: PATTO, M.H.S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.61-78.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Ana R. R. *A percepção dos alunos do curso de Letras-Inglês ingressantes e concluintes sobre o curso de Letras-Inglês na UFES*. Vitória, 2014.

FRIEDRICH, P. & MATSUDA, A. *When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca*. International Multilingual Research Journal, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

GIDDENS, A. *Sociology*. Oxford: Polity Press. 1990.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. *A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil*. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; ; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.

_____. *Histórias Pessoais e o Processo de Formação de Professores*. UEL. Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. ISSN 2237-759X. 1997. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4083>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S. & EL KADRI, M.S (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011.

GIMENEZ, T., MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editora, 2010.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *Grounded theory*. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber, 1998.

GRADDOL, D. *English Next: why global English may mean the end of “English as a foreign language”*. The English Company (UK) Ltd. British Council. pp.132. 2006. Disponível em <<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>>. Acesso em: 14 ago.2014.

GRAHAM, C. R. (2006). *Blended learning systems: definition, current trends, and future directions*. In *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, edited by C. J. Bonk and C. R. Graham, pp. 3–21. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

GUARESCHI, P. *Empoderamento* (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 165-167.

HALL, S. *A Identidade cultural na Pós-Modernidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora. 2003.

HARDAGH, C.C. *Redes sociais virtuais: Uma proposta de Escola Expandida*. Tese. (Doctoral Dissertation). Programa de Pós-Graduação em Educação/ Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2009.

HEALEY, D. et al. *TESOL technology standards frameworks*. Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 2009. Disponível em: <https://www.tesol.org/docs/default-source/books/bk_technologystandards_framework_721.pdf>. Acesso em 3dez.2015.

JENKINS, J. *Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca*. TESOLQuarterly, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

_____. *Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca*. *Englishes in Practice*, 2 (3): 49–85. 2015.

_____. *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy*. Routledge, 2013.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. *Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca*. *Language Teaching*, Cambridge, v.44, n.3, p.281–315, 2011.

JORDÃO, C.M. *ILA – IFL – ILE- ILG: Quem dá conta?* *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.14, n.1, p.13-40, 2014.

KACHRU, B. B. *Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle*. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H.G. (eds.) *English in the world*. Cambridge University Press. 1985.

_____. *The alchemy of English: the spread, function, and models in nonnative English*. Oxford: Oxford University Press/Illini Press, 1986.

KALAJA, P. *Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered*. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KAY, R. H. *Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: a review of the literature*. *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (4), 383 – 408, 2006. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768720.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KESSLER, G. *Assessing CALL teacher training: what are we doing and what could we do better*. In: HUBBARD, P.; LEVY, M. (Ed.). *Teacher education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006. p. 23-42

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

KNOWLES, J. G. *Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies*. In: GOODSON, I.(ed). *Studying teachers's lives*. 1992. p. 99-152.

KRAMSCH, C. *Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction*. *The Modern Language Journal* 98, 1. p.296-311, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. *Dangerous Liaison: Globalization, Empire and TESOL:(Re)Locating TESOL in an Age of Empire*. Ed. Julian Edge. London: Palgrave/Macmillan, 2006a.

_____. *Linguística Aplicada na era da Globalização*. p. 129-147. In: MOITA LOPES, L.P.(org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

LAGE, M.; PLATT, G.; TREGLIA, M. *Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment*. *The Journal of Economic Education*, v.31, p. 30-43. 2000.

LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires – Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: PUL. 1993.

LANKSHEAR, C. *Literacy, schooling and revolution*. New York: the Falmer Press, 1987.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. *Teachers and Technoliteracy, managing literacy, technology and learning in schools*. St Leonards: Allen & Unwin. 2000.

LEFFA, V. J. *A aprendizagem de línguas mediada por computador*. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEMKE, J. L. *Metamedia Literacy: transforming meanings and media*. In: Reinking, D.; Labbo, L., McKenna, M.; Kiefer, R. (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp.283-301. 1998.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, C. *A brief introduction to critical literacy in English language education*. Brasília: ELTECS/ British Council Brazil/ CSSGJ (University of Nottingham), 2006. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.org.uk/elt>>. Acesso em 17 nov. 2015.

LIMA, S.; ARAÚJO, J. *Relações entre letramento digital e atividades on-line o processo de ensino-aprendizagem de língua materna em ambientes virtuais*. In: GONÇALVES, A.; PINHEIRO, A. (orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LUKE, M. *The Sociology of Globalization*. Policy Press. 2010.

MATEUS, E. *Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre a pesquisa na formação de professores de inglês*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p.307-328, 2009.

MATTOS, A. *O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Novos Letramentos, Globalização e Cidadania*. Tese de doutorado. 2011. 262f.

MAURANEN, A.; HYNINEN, N. e RANTA, E. *English as an academic lingua franca: The ELFA project. English for Specific Purposes*, 29, p.183–190, 2010.

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

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

MOTTA, A. P. F. *O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente*. Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>> Acesso em 26 dez 2014.

MURPHEY, T. *Experiencing and mapping in teacher education*. In: SACHS, G.T., Brock, M.; Lo, R. (Ed.). *Directions in second language teacher education*. Hong Kong: City University of Hong Kong, 1996. p. 202-219.

OLIVEIRA, S. L. *Tratado de metodologia científica: Projetos De Pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. *A formação do professor para uso da tecnologia*. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

_____. *Imperialismo lingüístico e identidade cultural: o caso da presença do inglês no Brasil*. ABRALIN (Curitiba), Salvador, v. 17, p. 11-19, 1995

_____. *Tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. V, p. 595-613. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/endipe.pdf>>. Acesso em 10 set. 2014.

PALLOTTI, G. *La Seconda Língua*. Milano: Strumenti Bompiani, 1998.

PALLÚ, N.M. *Que inglês utilizamos e ensinamos? Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo*. Tese (Doutorado). UFPR: Curitiba, 2012.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J.P. *Second Language Learning as Participation and the (re)Construction of Selves*. In: LANTOLF, J.P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press, 2000, pp.155-78.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. On the horizon. Vol.9. 2001.p.1-6.

RAJAGOPALAN, K. *Repensar o papel da Linguística Aplicada*. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 149- 168.

_____. *The Concept of 'World English' and its Implications for ELT*. *ELT Journal*, v.58, n.2, p.111-117, 2004.

_____. *The 'outer circle' as a role model for the 'expanding circle' in dealing with the spread of English*. *English Today*, v. 25, n. 4, p. 59-64, 2010.

REINDERS, H. *Technology and second language education*. In: BURNS, A.;

RICHARDS, J.C. (Eds). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ROJO, R. *Letramentos Digitais – A Leitura Como Réplica Ativa*. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46(1): 63-78, Jan./Jun. 2007.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável*. In: MOTA, K. SHEYERL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA,2006, p. 57-96.

SCHMITZ, J. R. *"To ELF or not to ELF?" (English as a lingua franca): that's the question for applied linguistics in a globalized world*. *RBLA, Belo Horizonte*, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012.

SCHOLLHAMMER, K. E. *As práticas de uma língua menor: reflexões sobre um tema Deleuze e Guattari*. *Ipotesi, Juiz de Fora*, v. 5, n. 2, p. 59-70, 2001.

SEIDLHOFER, B. *Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca*. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

_____. *English as a lingua franca*. *ELT Journal Volume 59/4 October 2005*; doi:10.1093/elt/cci064. Oxford University Press. 2015. Disponível em : <http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/ELF_Seidlhofer2005.pdf>. Acesso em: 06 dez 2015.

SOARES, M. 2002. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 nov.2015.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

_____. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current issues in comparative education*.v.5. ed 2. 2003. p. 77–9.

TEXEIRA, D.; FINARDI, K. *TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo*. *Contextos Linguísticos*, v. 7, p. 79-96, 2013.

TEZANI, T. C. *As interfaces da pesquisa etnográfica na educação*. Dissertação de mestrado em educação. UFSCar-SP. 2004.

TILIO, R. *Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios*. Educação e Realidade, v. 39, p. 925-944, 2014.

TORRES, T.R.S. *Formação de Professores para o uso das TIC no Contexto dos Núcleos de Tecnologia Educacional do Proinfo*. Universidade Federal da Bahia. 2009.

UNITED Nations Development Programme (UNDP). *Human Development report*. Oxford University Press. 1999. p.29.

VICTORI, M. *Investigating the metacognitive knowledge of students of English as a second language*. Dissertação (Mestrado) - University of California, Los Angeles. 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: A formação em serviço em Questão*. In: O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 1999.

_____. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 157p.

WAKS, L. J. *Globalization, state transformation, and educational re-structuring: why postmodern diversity will prevail over standardization*. Studies in Philosophy and Education, v. 25, n. 5, 2006, p. 403-424.

WARSCHAUER, M. *Social capital and access*. Universal Access in the Information Society, 2, (4). 2003.

WILLIAMS, R. *Afterword: an historian's view on society*. In: DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. Tese de doutorado. USP. São Paulo, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionários com Professores em Formação no início da Disciplina de Estágio Supervisionado I - Q1ES1

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? _____
Qual/quais ferramenta(s)? _____

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? _____

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

São ferramentas práticas que fazem parte do nosso dia-a-dia
É possível usar várias de muitos serviços exercidos.

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

Whatsapp, prezi, Facebook, blogs, sites, youtube, editores de
video e foto, jogos, etc.

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q1ES1 - ROBERTA

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? Praticamente todos
Qual/quais ferramenta(s)? computador / projetor / celular

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? _____

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

• Por achar que hoje em dia tudo o que em
relação tecnologia fica mais interessante.

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

Usaria audios; vídeos (que no caso iria ser
necessário um computador); televisões; celular, tablets

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q1ES1 - CAROL

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? _____
Qual/quais ferramenta(s)? _____

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? Tópicos de ensino em Língua Inglesa, Didática, Comunicação Escrita

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

• Não se pode ignorar o advento de novas tecnologias e como elas se manifestam na vida dos alunos. Acredito que é possível utilizá-las para ensinar, além de necessário.

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

Tablet, Note books, Smartphone, e-reader

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q1ES1 - ZIRLENE

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? 4

Qual/quais ferramenta(s)? data show, tablet, notebook, computadores (MIEG), TV, som, DVD.

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? Tópicos, Didática, Literaturas

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

Os recursos tecnológicos ajudam a tornar a aula menos abstrata, no sentido de deixar a aula mais dinâmica.

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

Recursos de áudio e vídeo como data show, computadores, aparelhos de som.

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q1ES1 - SEBASTIÃO

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? _____
Qual/quais ferramenta(s)? _____

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? Pedagógica, currículo.

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

• Não é possível, nos dias de hoje, ignorar os aparatos tecnológicos presentes no dia-a-dia, além de serem bons suportes para uma boa aquisição de aprendizado

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

tablet, internet, celular, computador, etc.

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q1ES1 - LICI

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? _____
Qual/quais ferramenta(s)? _____

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? _____

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

• (laptop p/ vídeos e outros) Acho importante a
t-board utilização de tecnologias
p/ que possamos estar em sintonia com a
realidade dos alunos.

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

laptop p/ vídeos e outros
t-board

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q1ES1 - KATI

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? _____
Qual/quais ferramenta(s)? _____

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? _____

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

• Hoje é muito difícil ver alunos sem celular na mão.
gostaria de agregar seu uso no aprendizado em alguma
parte da aula.

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

Utilizaria E-books, celulares e tablets, para os alunos
pesquisarem também.

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q1ES1 - WESLEY

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? A maioria

Qual/quais ferramenta(s)? Projektor, computadores, laboratório

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? _____

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

Porque a tecnologia é parte da vida dos alunos, e integrá-la ao ensino auxiliaria no aprendizado e sua aplicação

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

Computadores, internet, projetores, smart phones e etc.

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q1ES1 - ROSSANA

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? _____
Qual/quais ferramenta(s)? _____

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? _____

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

• O uso de recursos aumenta o interesse dos alunos na aula e facilita o ensino da língua.

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

Computador, e-board, aparelho de som, TV, tablets, DVD, celulares

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? _____
Qual/ quais ferramenta(s)? _____

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? _____

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

• Pretendo utilizar recursos tecnológicos caso haja disponibilidade na instituição de ensino que eu for trabalhar.

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

Dada show para mostrar vídeos e imagens
recursos do internet

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q1ES1 - PHILIPPE

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? _____
Qual/ quais ferramenta(s)? _____

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? _____

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

Computador com acesso a internet.

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q1ES1 - GABRIEL

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? A maioria

Qual/quais ferramenta(s)? projetor, reprodutor de audio e video

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? _____

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

• Poris podem oferecer uma perspectiva diferente do mundo, e por elas estarem presentes em todos lugares das novas vidas

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

tablets, quadros digitais, smartphones...

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo:

1. Você sabe o que são TIC's?

Não Sim.

2. Algum professor de sua graduação já utilizou TIC's durante as aulas?

Não Sim. Quantos professores? _____
Qual/quais ferramenta(s)? _____

3. Você tem disciplinas na graduação que te ajudam a se preparar para ensinar no contexto tecnológico atual?

Não Sim. Em que disciplina(s)? _____

4. Você pretende usar tecnologias ou recursos tecnológicos em suas aulas, com seus (futuros) alunos?

Não. Sim.

Justifique sua resposta:

• Se eu tiver a oportunidade e infraestrutura
necessárias.

5. Se tiver respondido SIM na pergunta anterior, explicita que recursos tecnológicos usa(ria):

Smart board, tablet, computador lab.

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q1ES1 - JANNY

APÊNDICE B – Questionários com Professores em Formação no final da Disciplina de Estágio Supervisionado I - Q2ES1

QUESTIONÁRIO FINAL: Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Assumindo que você pretende usar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em sua prática de ensino (haja vista 100% das respostas afirmativas ao questionário inicial aplicado anteriormente), marque abaixo com que frequência você o faria?

- () sempre
 () muitas vezes
 () algumas vezes
 () raramente
 nunca

2. Que ferramentas tecnológicas pretende usar em sua prática docente?

Não pretendo atuar na área

3. Na sua opinião, qual a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Inglês?

É importante para a inserção do aluno na língua, colocando-o próximo às culturas e meios nativos.

4. Marque abaixo a(s) limitação/ões que você acredita que teria/tem para utilizar TIC's na sua prática de ensino:

- a. Falta de material midiático na escola
 b. () Falta de interesse meu
 c. () Falta de conhecimento meu
 d. () Falta de tempo para planejá-los
 e. () Outra: _____

5. Utilizando as letras "a", "b", "c", "d", e "e" referentes às questões acima, coloque as que você marcou em ordem: de maior limitação até menor limitação para você:

a, d, b, c

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q2ES1 - PHILIPPE

QUESTIONÁRIO FINAL: Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Assumindo que você pretende usar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em sua prática de ensino (haja vista 100% das respostas afirmativas ao questionário inicial aplicado anteriormente), marque abaixo com que frequência você o faria?

- () sempre
 muitas vezes
 () algumas vezes
 () raramente
 () nunca

2. Que ferramentas tecnológicas pretende usar em sua prática docente?

Internet em geral, smartphones, computadores...

3. Na sua opinião, qual a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Inglês?

Muito relevante, já que preparamos um ensino globalizado de uma língua globalizada

4. Marque abaixo a(s) limitação/ões que você acredita que teria/tem para utilizar TIC's na sua prática de ensino:

- a. Falta de material midiático na escola
 b. () Falta de interesse meu
 c. () Falta de conhecimento meu
 d. () Falta de tempo para planejá-los
 e. () Outra: _____

5. Utilizando as letras "a", "b", "c", "d", e "e" referentes às questões acima, coloque as que você marcou em ordem: de maior limitação até menor limitação para você:

a

Obrigada por sua participação!
 Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q2ES1 - ROSSANA

QUESTIONÁRIO FINAL: Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Assumindo que você pretende usar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em sua prática de ensino (haja vista 100% das respostas afirmativas ao questionário inicial aplicado anteriormente), marque abaixo com que frequência você o faria?

- () sempre
 () muitas vezes
 algumas vezes
 () raramente
 () nunca

2. Que ferramentas tecnológicas pretende usar em sua prática docente?

Videos, internet, smartphones, etc.

3. Na sua opinião, qual a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Inglês?

Nos dias de hoje é muito relevante, principalmente para adolescentes que praticamente respiram tecnologia.

4. Marque abaixo a(s) limitação/ões que você acredita que teria/tem para utilizar TIC's na sua prática de ensino:

- a. Falta de material midiático na escola
 b. () Falta de interesse meu
 c. () Falta de conhecimento meu
 d. () Falta de tempo para planejá-los
 e. () Outra: _____

5. Utilizando as letras "a", "b", "c", "d", e "e" referentes às questões acima, coloque as que você marcou em ordem: de maior limitação até menor limitação para você:

a, d, e, b

Obrigada por sua participação!
 Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q2ES1 - CAROL

QUESTIONÁRIO FINAL: Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Assumindo que você pretende usar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em sua prática de ensino (haja vista 100% das respostas afirmativas ao questionário inicial aplicado anteriormente), marque abaixo com que frequência você o faria?

- () sempre
 muitas vezes
 () algumas vezes
 () raramente
 () nunca

2. Que ferramentas tecnológicas pretende usar em sua prática docente?

Internet e suas ferramentas

3. Na sua opinião, qual a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Inglês?

Aumenta a dinâmica da aula, e a interação dos alunos, contextualização da matéria e captação da utilidade de aluno

4. Marque abaixo a(s) limitação/ões que você acredita que teria/tem para utilizar TIC's na sua prática de ensino:

- a. Falta de material midiático na escola
 b. () Falta de interesse meu
 c. () Falta de conhecimento meu
 d. Falta de tempo para planejá-los
 e. () Outra: _____

5. Utilizando as letras "a", "b", "c", "d", e "e" referentes às questões acima, coloque as que você marcou em ordem: de maior limitação até menor limitação para você:

a, d

Obrigada por sua participação!
 Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q2ES1 - WESLEY

QUESTIONÁRIO FINAL: Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Assumindo que você pretende usar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em sua prática de ensino (haja vista 100% das respostas afirmativas ao questionário inicial aplicado anteriormente), marque abaixo com que frequência você o faria?

- () sempre
 () muitas vezes
 algumas vezes
 () raramente
 () nunca

2. Que ferramentas tecnológicas pretende usar em sua prática docente?

celulares (smartphones); computadores; powerpoint.

3. Na sua opinião, qual a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Inglês?

Importante visto que vivemos numa era tecnológica.

4. Marque abaixo a(s) limitação/ões que você acredita que teria/tem para utilizar TIC's na sua prática de ensino:

- a. Falta de material midiático na escola
 b. () Falta de interesse meu
 c. () Falta de conhecimento meu
 d. Falta de tempo para planejá-los
 e. () Outra: _____

5. Utilizando as letras "a", "b", "c", "d", e "e" referentes às questões acima, coloque as que você marcou em ordem: de maior limitação até menor limitação para você:

A, D.

Obrigada por sua participação!
 Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

QUESTIONÁRIO FINAL: Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Assumindo que você pretende usar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em sua prática de ensino (haja vista 100% das respostas afirmativas ao questionário inicial aplicado anteriormente), marque abaixo com que frequência você o faria?

- sempre
 muitas vezes
 algumas vezes
 raramente
 nunca

2. Que ferramentas tecnológicas pretende usar em sua prática docente?

PC com internet

3. Na sua opinião, qual a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Inglês?

Muito relevante, dúvidas sanadas na hora. Exemplos imediatos

4. Marque abaixo a(s) limitação/ões que você acredita que teria/tem para utilizar TIC's na sua prática de ensino:

- a. Falta de material midiático na escola
b. Falta de interesse meu
c. Falta de conhecimento meu
d. Falta de tempo para planejá-los
e. Outra: _____

5. Utilizando as letras "a", "b", "c", "d", e "e" referentes às questões acima, coloque as que você marcou em ordem: de maior limitação até menor limitação para você:

A D B C E

Obrigada por sua participação!
Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

QUESTIONÁRIO FINAL: Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Assumindo que você pretende usar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em sua prática de ensino (haja vista 100% das respostas afirmativas ao questionário inicial aplicado anteriormente), marque abaixo com que frequência você o faria?

- () sempre
 (X) muitas vezes
 () algumas vezes
 () raramente
 () nunca

2. Que ferramentas tecnológicas pretende usar em sua prática docente?

Computador, aparelhos de reprodução de áudio, vídeo e aparelhos multimídia.

3. Na sua opinião, qual a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Inglês?

As ferramentas tecnológicas funcionam como suporte, trazem do praticidade e dinamismo às aulas, desde que não tome o papel principal, o do professor.

4. Marque abaixo a(s) limitação/ões que você acredita que teria/tem para utilizar TIC's na sua prática de ensino:

- a. () Falta de material midiático na escola
 b. () Falta de interesse meu
 c. () Falta de conhecimento meu
 d. (X) Falta de tempo para planejá-los
 e. () Outra: _____

5. Utilizando as letras "a", "b", "c", "d", e "e" referentes às questões acima, coloque as que você marcou em ordem: de maior limitação até menor limitação para você:

Obrigada por sua participação!
 Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q2ES1 - SEBASTIÃO

QUESTIONÁRIO FINAL: Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Assumindo que você pretende usar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em sua prática de ensino (haja vista 100% das respostas afirmativas ao questionário inicial aplicado anteriormente), marque abaixo com que frequência você o faria?

- () sempre
 () muitas vezes
 (x) algumas vezes
 () raramente
 () nunca

2. Que ferramentas tecnológicas pretende usar em sua prática docente?

Computador, celulares, internet.

3. Na sua opinião, qual a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Inglês?

São ferramentas que tornam o ensino prático e que possui
 muito mais fontes de conhecimento

4. Marque abaixo a(s) limitação/ões que você acredita que teria/tem para utilizar TIC's na sua prática de ensino:

- a. (✓) Falta de material midiático na escola
 b. () Falta de interesse meu
 c. (✓) Falta de conhecimento meu
 d. (✓) Falta de tempo para planejá-los
 e. () Outra: _____

5. Utilizando as letras "a", "b", "c", "d", e "e" referentes às questões acima, coloque as que você marcou em ordem: de maior limitação até menor limitação para você:

C, D, A

Obrigada por sua participação!
 Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

QUESTIONÁRIO FINAL: Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Assumindo que você pretende usar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em sua prática de ensino (haja vista 100% das respostas afirmativas ao questionário inicial aplicado anteriormente), marque abaixo com que frequência você o faria?

() sempre
 muitas vezes
 () algumas vezes
 () raramente
 () nunca

2. Que ferramentas tecnológicas pretende usar em sua prática docente?

Smartboard (tela interativa), tablet, Android/iOS celular, laboratório.

3. Na sua opinião, qual a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Inglês?

É muito relevante na minha opinião, primeiro porque parte da razão para se estudar inglês é o acesso a tecnologia também porque hoje as tecnologias são parte da vida de todos.

4. Marque abaixo a(s) limitação/ões que você acredita que teria/tem para utilizar TIC's na sua prática de ensino:

a. Falta de material midiático na escola
 b. () Falta de interesse meu
 c. Falta de conhecimento meu
 d. Falta de tempo para planejá-los
 e. Outra: infraestrutura, e falta de costume dos alunos.

5. Utilizando as letras "a", "b", "c", "d", e "e" referentes às questões acima, coloque as que você marcou em ordem: de maior limitação até menor limitação para você:

e, a, d, c.

Obrigada por sua participação!
 Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q2ES1 - JANNY

QUESTIONÁRIO FINAL: Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Assumindo que você pretende usar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em sua prática de ensino (haja vista 100% das respostas afirmativas ao questionário inicial aplicado anteriormente), marque abaixo com que frequência você o faria?

- () sempre
 () muitas vezes
 (x) algumas vezes
 () raramente
 () nunca

2. Que ferramentas tecnológicas pretende usar em sua prática docente?

Smartphone, tablet

3. Na sua opinião, qual a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Inglês?

Muito relevante. Os alunos possuem contato constante com tecnologia e isso deveria ser melhor aproveitado no ensino-aprendizagem de inglês.

4. Marque abaixo a(s) limitação/ões que você acredita que teria/tem para utilizar TIC's na sua prática de ensino:

- a. (x) Falta de material midiático na escola
 b. () Falta de interesse meu
 c. () Falta de conhecimento meu
 d. (x) Falta de tempo para planejá-los
 e. () Outra: _____

5. Utilizando as letras "a", "b", "c", "d", e "e" referentes às questões acima, coloque as que você marcou em ordem: de maior limitação até menor limitação para você:

a, d

Obrigada por sua participação!

Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

Q2ES1 - ZIRLENE

QUESTIONÁRIO FINAL: Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo.

1. Assumindo que você pretende usar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em sua prática de ensino (haja vista 100% das respostas afirmativas ao questionário inicial aplicado anteriormente), marque abaixo com que frequência você o faria?

- () sempre
 () muitas vezes
 algumas vezes
 () raramente
 () nunca

2. Que ferramentas tecnológicas pretende usar em sua prática docente?

video (DVD), computador (power point)

3. Na sua opinião, qual a relevância do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de Inglês?

Elas tornam as aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos, além de facilitarem o preparo das aulas (em parte).

4. Marque abaixo a(s) limitação/ões que você acredita que teria/tem para utilizar TIC's na sua prática de ensino:

- a. Falta de material midiático na escola
 b. () Falta de interesse meu
 c. Falta de conhecimento meu
 d. Falta de tempo para planejá-los
 e. () Outra: _____

5. Utilizando as letras "a", "b", "c", "d", e "e" referentes às questões acima, coloque as que você marcou em ordem: de maior limitação até menor limitação para você:

a; d; c

Obrigada por sua participação!
 Coloco-me à disposição para mostrar posteriormente os resultados dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Karina A. Fadini.

APÊNDICE C – Transcrição da Primeira Entrevista com Professores em Formação - E1ES1

KARINA: ok... bom pessoal... antes de eu fazer as perguntas...na verdade eu gostaria de passar para vocês algumas respostas que vocês me deram... algumas informações com relação às respostas que vocês deram no questionário inicial...quatro dos onze alunos que responderam à pesquisa falaram que conheciam as TICs... portanto entre esses sete de vocês não sabiam do que se tratava até então essas tecnologias que passaram a ser usadas em vários campos e também na educação...com relação às disciplinas que vocês mencionaram utilizar as TICs foram... Tópico de Ensino... Didática...Literaturas...Currículo e Formação Docente...e Comunicação escrita...é isso mesmo? tem mais alguma que também vocês acham que usaram e gostariam de mencionar?

DAN: Fonética.

GABRIEL: foi a que mais usou.

CRIS: Prosódia.

DAN: as duas. Fonética e Prosódia.

PHILIPE: fonética... a gente ia pro laboratório... a gente ficava... a gente falava, ouvia...

LICI: do sotaque da pessoa também...

KARINA: as duas então... Fonética e Prosódia... ok...todos vocês responderam que usariam tecnologias em suas aulas...a partir disso tenho umas questões...vocês acham que receberam formação suficiente aqui da UFES para o uso de tecnologia em sala de aula?

CRIS: não... o que a gente sabe usar acho que::...

GABRIEL: aprendeu sozinho

CRIS: ()exatamente

KARINA: então...minha segunda pergunta é...que tipo de informação vocês já tiveram?

CRIS: nenhuma

KARINA: eu ia perguntar daqui ou de fora... no caso

GABRIEL: a gente já fuçou em MUUIta tecnologia na infância...quebramos muitos aparelhos e hoje dominamos todos

((risos))

CRIS: a nova geração

YASMIN (Prof.): vocês são nativos digitais...devem ter nascido depois da década de 90...

()

GABRIEL: eu nasci em 80

KARINA: ninguém teve nenhuma formação para o uso tecnologia?

CRIS: ninguém fez nenhum cursinho?

GABRIEL: eu já fiz o do SENAC... SENAI... num sei... informática básica... eu fiz mais pelo currículo na verdade... mas

KARINA: outra questão... tão importante quanto... é::...vocês se acham preparados para combinar as tecnologias com as metodologias? porque vocês falaram que têm conhecimento sobre o uso de tecnologias... mas vocês se acham preparados para combiná-las com as metodologias de ensino?

ROBERTA: eu acho que consiga até um certo ponto... acho que por a gente ter nascido numa era tecnológica dá... mas não tanto como talvez teria que ser...

GABRIEL: acho que depende do nível de pesquisa e do aprofundamento da pessoa...quanto à vontade de usar a tecnologia... porque... não adianta você pegar um vídeo e mostrar e quer usar... e pronto... você tem que saber o porquê, como você vai usar, qual você vai usar... e isso envolve uma certa pesquisa...como a gente não teve isso na UFES... caso a pessoa queira acho que esse nível de pesquisa deveria ser...individual

ROBERTA: mas você não acha que o tanto que você sabe hoje num dá não?

PHILIPPE: depende... do nível de aprofundamento da pessoa

GABRIEL: eu acho o seguinte... a noção que a gente tem de tecnologia faz com que a gente improvise em sala de aula... porque se você for ver cursos de pós-graduação de tecnologia em sala de aula... é algo que você vai aprender muito mais coisa...vai aprender a exatamente fazer isso... a mesclar a metodologia com a tecnologia de forma única...e não ficar improvisando...ah... hoje eu vou colocar um vídeo pro povo ver... porque isso aí é muito básico... agora fazer o sistema todo da metodologia junto com a tecnologia... isso que é complicado... acho isso aí precisa de::... todos nós precisamos de aprofundamento e de estudo...

CRIS: mas do mesmo tempo que você aprende a usar a tecnologia você aprende a misturar a metodologia...

PHILIPPE: não... é isso aí que eu to falando... o nível de aprofundamento depende... se você utiliza isso... se você for se aprofundar realmente pra poder mesclar... você precisa se aprofundar... e não essa coisa rasa que a gente tem... no dia-a-dia...

KARINA: e que limitações te impediriam de usar das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula?

CRIS: tempo

LICI: estrutura da escola

CRIS: é que a gente tá falando de escola regular... mas::...como nós trabalhamos a maioria em cursinho...a gente tem um tempo limitado assim também... mas acho que isso tudo aí no caso de escola de línguas não é um problema...mas em escola regular é um problema

ROBERTA: acho que... o tempo também com relação ao planejamento de aula... como nós não temos... como é que eu vou explicar? Como a gente não tem uma noção de tecnologia... não se aprofundou nisso... então a gente tem que ficar pesquisando... e isso toma muito tempo... quando eu quero fazer uma aula e que eu quero envolver o computador... sites interessantes e tal... eu levo o DObro do tempo ou o triplo procurando algo ou tentando entender programas... entendeu? E isso daí seria... complica...precisa de hora extra... precisa que meu tempo seja pros estudos...seja pras turmas...()...eu vou...fazer o mais simples possível()

PHILIPPE: se você for pensar na parte teórica...numa escola regular você tem uma parte do planejamento e às vezes você não consegue planejar as aulas para todas as turmas com o planejamento que você tem e a noção que você tem de pesquisa...e você acaba tendo que pesquisar fora da sala de aula ou você vê depressa o planejamento...e isso foge um pouco daquilo que deveria ser...de...de...você ter o horário de planejamento pra fazer isso

KARINA: entendi... ((dirige-se à LICI)) e você mencionou a estrutura... com relação ao que especificamente?

LICI: então...é::... a gente pôde ver na escola... a gente... fez observação... ehh::... tem o laboratório de informática... o laboratório de informática é até bonitinho... é climatizaaado... é novinho...mas nem todos os computadores funcionam... nem sempre pode contar que vai ter horário disponível... então assim... eh::... é questão da estrutura física e da organização da escola... se você num pode contar...por exemplo... a escola não tem política para fazer agendamento desses espaços... você não pode contar com esse suporte... acaba::...é::...eu acho que isso leva os professores a desconsiderar o uso de tecnologia na sala de aula e na educação

GABRIEL: em relação a isso... eu tinha colocado na sua pesquisa que::... tinha colocado na sua pesquisa que tipo de tecnologia você utilizaria na sala de aula... eu sempre penso em pelo menos um computador com internet... e eu acho que é esse

o tipo da coisa que... é óbvio que às vezes a escola tem sala de informática... tem sala de som.. tem isso e aquilo... mas por exemplo... a sala... só de você não ter que sair da sala pra fazer qualquer tipo dessas coisas... eu acho que é essencial... eu acho que a estrutura... em termo do que eu pensei... foi essa... e::...todo esse trâmite de sair da sala e organizar os alunos a sair... ir lá... tá perdendo muito tempo... numa aula de 50 minutos... então se tivesse um computador numa sala de aula você já resolveria esse problema... um telão com computador e internet... você já consegue fazer praticamente a maioria das coisas que a tecnologia precisa... consegue pensar... só que ainda é uma realidade distante pra nós...

KARINA: seria um computador com internet por sala

GABRIEL: por sala... um telão assim... por exemplo

PHILIPPE: minimamente...

GABRIEL: é porque...né... você economiza tempo... né? Você não precisa planejar muita coisa antes... você pode pesquisar a parada na hora se você quiser planejar na hora...você pode também improvisar melhor... você não precisa planejar tanto tempo para conseguir usar a tecnologia em sala de aula porque a tecnologia já tá lá...

DAN: olha só...queria complementar o que ela tava falando sobre a estrutura física...que::...em escolas públicas...do estado...do governo em geral...tem um... tem o lance do orçamento... então se o negócio quebra tem que fazer toda aquela licitação... o orçamento... lá na escola particular onde eu trabalhava... quebrou o negócio liga pra central e arrumava o dinheiro que a gente conserta... então isso de estrutura física depende muito de onde você está trabalhando...numa escola particular quebrou conserta na hora... na escola pública não... quebrou tem que fazer o orçamento... e é uma coisa que leva tempo... então é assim... é uma coisa que está além do professor... depende de outras pessoas...

KARINA: você quis dizer escola regular particular ou curso de línguas?

DAN: cursinho particular

ROBERTA: eu acho outra coisa também... é como a::... o::...pessoal da::... coordenação pedagógica vê isso também... tem gente que não aceita assim o uso de celular dentro de sala... não não faz questão de investir... então vai muito da didática da escola ()

KARINA: ok. tem mais alguma questão que vocês gostariam de colocar com relação às tecnologias? não? então muito obrigada

APÊNDICE D - Anotações de Campo da Pesquisadora

Reading

obs: TEMAS
TRANSVERSAIS

* Rebecca e Lyzandra

"Sun and Whale" (Meio Ambiente) - 6º ano

1. Brainstorm
2. Flashcards (biomas) ↳ Slides

* João e Amanda

"O poder das mãos" - 8º ano

1. Brainstorm
2. Warm-up: questions + sentences
 suggestions: what can you do...?

* Fernanda

"Jobs" - 9º ano

1. Vocabulary (Slides)
2. Match: words + definition

* Aisha e Ana

"Jobs", "dreams" - 8º ano

1. Warm-up: what do you want to be?
2. Lyric video + activity

* Notan e Sândia

"Preservação do Meio Ambiente"

Obs: mencionaram que escola tem sala de vídeo (com computador e data show)

* Lucca e Adriano

↳ "Personal Hygiene" - 6º ano

↳ escola tem lab de info, mas prof não usou



* Lorens

"Politics" - 8º ano

1. warm-up

2. texts - montado + leitura + activities

* Luca

"Fruits" - 4º ano

* Rayza

to "Healthy Food" - 8º ano

1. tabela de comidas

2. textos (healthy x unhealthy)

Speaking

* Não houve uso de tecnologias ...

Listening

* Sândia e Natan

↳ Song + filling gaps

↳ Slides p/ explicar vocabulário

* Lorena

↳ Disse que gostaria usar sala de vídeo p/ mostrar vídeos com discursos, porém a escola está em reforma

* Aisha

↳ Conversation (listening como parte da conversação)

* Fernanda

↳ vídeo

* Lysondra e Rebecca

↳ Audio / listening (Listen & Read)

↳ Músicas - vídeo / filling in the blank

* Adriano e Lucas

↳ Audio - filling in

* Lucas

↳ Slides com fotos + vídeo

* João

↳ listening de uma homepage - REDDIT

↳ VIDEO

↳ Comprehension questions



WRITING

* Rebecca e Lyandra - quadrinhos (PIXTON)

* Sindy e Natan - X

* Ana e Aisha - Lab de informática

↳ Mural online ① wishes

② link it

↳ fotos com legendas

* Lorena

↳ dicionários

↳ justificam que não usam tech porque a escola estava sem lab de informática

* Lucca e Adriano

↳ complete / ordene frases

* Lucas - vocabulário (frutas)

* João e Amanda

↳ cena do filme (Rede Social)

↳ visaram uma "rede social" (em cartolinas)

Obs: Justificaram o uso de cartolinas: não podem contar com lab de info, visto que não há sistema de agendamento democrático - os profs de português e matemática têm prioridade. E os computadores costumam apresentar problemas com frequência nessa escola.

**APÊNDICE E - Questionário com Professoras Formadoras das Disciplinas de
Estágio Supervisionado I - QP1ES1**

Questionário da Professora Formadora Titular - TEREZINHA

I. SOBRE USO DE TECNOLOGIAS:

1. Quais recursos tecnológicos disponíveis em sua universidade que você conhece?

Data show, computadores, laboratório de multimídia, sala de videoconferência.

2. Há alguma dificuldade ou impedimento no uso desses recursos? Qual/Quais?

Sim, para poder usar é necessário reservar com antecedência já que não há recursos para todos os professores e salas (e em algumas salas simplesmente não funcionam). Não dá para reservar por telefone e/ou email de tal sorte que o professor tem que ir à Secretaria do Centro de Educação no horário de atendimento deles para colocar seu nome, manualmente no livro. Há também alguns recursos que não funcionam bem e salas onde os recursos não funcionam. Um problema relacionado à tecnologia, por exemplo, é que durante os meses de calor, se ligarmos o ar condicionado (quando tem e funciona) e ou o ventilador, não dá para escutar o som das caixas de som do computador de forma que não é conveniente para passar videos com som. Como eu nem sempre consigo o equipamento que desejo na hora que quero, e quando consigo não tenho garantias de poder usa-lo convenientemente, simplesmente acabo preparando minhas aulas com base na única garantia que tenho, por enquanto: o quadro negro, giz e minha voz.

3. Que ferramentas tecnológicas você costuma utilizar em suas aulas?

Eu usaria todos as descritas acima, principalmente a internet e o telefone dos alunos, num formato de sala de aula invertida com M-learning, mas infelizmente não temos wifi na UFES então como disse acima, acabo dando aulas sem nenhum recurso tecnológico além do giz:(

4. Você recebeu ou ainda recebe algum treinamento para o uso de tecnologias?

Não mas eu me inscrevo por vontade própria em curso de formação continuada de professores para o uso de tecnologias, fiz um presencial e outro no formato MOOC.

5. Você orienta seus alunos de Letras para o uso da tecnologia tanto como suporte pedagógico nas aulas como no apoio do aprendizado autônomo da língua fora da aula? Se sim, como?

Sim, na disciplina de estágio supervisionado eu abordo algumas ferramentas tecnológicas e instruo os alunos para que incluam ferramentas nos seus planos de aulas mas confesso que fico triste de ver que não posso dar o exemplo com minha prática em vista dos problemas de acesso descritos acima.

II. SOBRE O PAPEL DO INGLÊS E DO PROFESSOR DE INGLÊS:

1. Qual sua opinião sobre o papel do inglês na contemporaneidade?

O inglês tem papel de língua franca e internacional no mundo e de língua estrangeira no Brasil.

2. Qual sua opinião sobre o papel do inglês no Brasil?

Eu precisaria de um livro para falar disso, aliás, estou organizando um livro sobre esse tema, deve sair em 2016. Em suma, acho que há uma esquizofrenia de políticas educacionais e de internacionalização pois enquanto o inglês é visto com uma língua estrangeira qualquer que pode ou não ser ensinado na educação básica, no ensino superior vemos que a história muda e que o investimento no inglês é muito maior do que em outros idiomas nos programas de internacionalização. Acho que se a política linguística não for revista no Brasil será muito difícil avançar na internacionalização pois os programas como o IsF são tapa buracos, todos sabemos que a educação e formação começa na base e é lá que o inglês tem que ser ensinado como língua internacional.

3. Qual sua opinião sobre o papel do professor de inglês no Brasil?

Essencial já que o inglês é a língua de acesso a informação online e científica além de dar condições de exercer uma cidadania global. Assim, o professor de inglês tem um papel importantíssimo nessa inclusão social e global dos brasileiros.

4. Qual sua opinião sobre o papel do professor formador de inglês no Brasil?

Mais importante ainda pois ele é o exemplo e modelo dos professores de inglês. Na verdade eu acho que todo professor deveria ser antes de mais nada, um educador e nesse sentido creio que tanto o professor de inglês quanto o professor formador devem se preocupar com a educação crítica que pressupõe questionar o dado para transformá-lo.

Questionário da Professora Formadora Substituta - YASMIN

I. SOBRE USO DE TECNOLOGIAS:

1. Quais recursos tecnológicos disponíveis na universidade em que leciona você conhece?

Bom, os únicos recursos tecnológicos disponíveis na universidade são computadores conectados à internet (em laboratórios) e aparelhos de Datashow (em algumas salas).

2. Há alguma dificuldade ou impedimento no uso desses recursos? Qual/Quais dificuldade(s)?

Há uma grande dificuldade de uso dos laboratórios pois há uma grande demanda e fica complicado o agendamento. Com relação aos aparelhos de Datashow, a dificuldade é que o professor precisa levar seu computador pessoal, que fica vulnerável a vírus e outros problemas.

3. Que ferramentas tecnológicas você costuma utilizar em suas aulas?

Costumo utilizar os tradicionais Datashow e laptop. Para comunicação com os alunos, sempre utilizo o e-mail e as redes sociais.

4. Você recebeu ou ainda recebe algum treinamento para o uso de tecnologias no ensino?

Não.

5. Você orienta seus alunos de Letras para o uso da tecnologia, tanto como suporte pedagógico nas aulas quanto no apoio ao aprendizado autônomo da língua fora da aula? Se sim, como?

Sim. Na disciplina de estágio conversamos bastante sobre o assunto tecnologias tanto como instrumentos de aprendizado autônomo quanto recursos de expansão do trabalho realizado na sala de aula.

II. SOBRE OS PAPEIS DO INGLÊS E DO PROFESSOR DE INGLÊS:

1. Qual sua opinião sobre o papel do inglês na contemporaneidade?

É inegável a relevância da língua inglesa no panorama geral contemporâneo pois essa língua é um instrumento universal de comunicação, que permite tanto o acesso a informação quanto a produção de conhecimento. O inglês é um idioma falado no mundo todo e nos permite tanto conhecer outras culturas, que não apenas a dos falantes nativos, quanto disseminar a nossa cultura e isso torna-o ainda mais relevante nos contextos de ensino em que se pensa em uma educação libertadora e cidadã.

2. Qual sua opinião sobre o papel do inglês no Brasil?

No Brasil, o inglês é essencial para a ampliação dos horizontes econômicos, sociais e culturais de todos os brasileiros e do país como um todo. Hoje, o idioma inglês tornou-se muito relevante para o processo de internacionalização das universidades e da educação como um todo. Esse processo é válido na medida em que nos permitirá trocas de informações e conhecimentos, extremamente importantes para o desenvolvimento do nosso país.

3. Qual sua opinião sobre o papel do professor de inglês no Brasil?

O papel do professor de inglês no Brasil é um grande desafio, pois não há o investimento devido na sua formação e sua atuação e conhecimento são pouco valorizados. O professor de inglês no Brasil é o profissional que precisa ajudar o aluno a conscientizar-se da importância desse idioma para sua vida e para o seu meio como um todo. Ao mesmo tempo, ele deve trabalhar o ensino do idioma a partir de uma perspectiva crítica e consciente auxiliando na formação cidadã do aluno para construção de um país mais justo e menos alienado.

4. Qual sua opinião sobre o papel do professor formador de inglês no Brasil?

O professor formador tem o papel de auxiliar na formação de outros professores, ajudando-os a refletir sobre seu papel como formadores de opinião e de consciência crítica e, principalmente, sobre seu papel como agentes de transformação social. Mais do que isso, o professor formador deve ser sensível a realidade desafiadora enfrentada pelos professores no dia a dia para que o ajude a refletir sobre as possibilidades e oportunidades de desenvolvimento de um trabalho adequado aos mais diversos contextos sociais, econômicos e culturais.

**APÊNDICE F - Questionários com Professores em Formação na
Disciplina de Estágio Supervisionado II - Q3ES2**

QUESTIONÁRIO SOBRE O PAPEL DO INGLÊS

1. Entre os papéis exercidos pelo inglês, qual/quais desses representados pelas siglas (em português) abaixo você reconhece? Escreva os significados das siglas e os descreva se o souber, como no exemplo:

Ex.: L1 = língua materna – a primeira língua aprendida por uma pessoa.

ISL = Inglês como segunda língua – a segunda língua aprendida por uma pessoa

ILE = Inglês como língua estrangeira – a língua aprendida após as línguas maternas

ILF = _____

ILG = _____

ILI = _____

2. Na sua opinião, qual seria o papel do inglês no mundo e no Brasil hoje?
Internacionalização, emancipação e autonomia do indivíduo nacional e global.

3. O que significa "ensinar inglês" para você?

Além da língua como estrutura, políticas linguísticas e educação crítica, para fazer com que o aluno consiga lidar com as diferenças sociais e culturais que a língua inglesa abrange.

4. Na sua opinião, qual o papel mais importante do professor de inglês no Brasil hoje?

Conscientizar o aluno que existem grandes diferenças "nas línguas inglesas" falados hoje no mundo.

5. Na sua opinião, qual a diferença entre um instrutor, um professor e um educador?

Pensando em nível prático, que acontece hoje em dia, instrutor é aquele que dá aula em cursos livres, enquanto professor é aquele que dá aula em ensino regular, e educador é aquele que além de ensinar, oferece suporte para um crescimento pessoal do aluno.

6. Qual dessas funções você associaria com os seguintes contextos:

a) Curso livre de inglês

Instrutor

b) Curso de inglês em escola regular pública

Professor/educador

c) Curso de inglês em escola regular privada

Professor/educador

d) Curso de formação de professores de inglês

Professor/Educador

QUESTIONÁRIO SOBRE O PAPEL DO INGLÊS

1. Entre os papéis exercidos pelo inglês, qual/quais desses representados pelas siglas (em português) abaixo você reconhece? Escreva os significados das siglas e os descreva se o souber, como no exemplo:

Ex.: L1 = língua materna – a primeira língua aprendida por uma pessoa.

ISL = Inglês como segunda língua

ILE = Inglês como língua educadora

ILF = Inglês como língua falante

ILG = Inglês como língua global

ILI = Inglês como língua internacional

2. Na sua opinião, qual seria o papel do inglês no mundo e no Brasil hoje?

A língua inglesa serve como um "ponte comunicador" entre as nações.

3. O que significa "ensinar inglês" para você?

Significa abrir novas portas/opportunidade aos alunos hoje em dia o mundo pensa/agora de acordo com o inglês/EUA.

4. Na sua opinião, qual o papel mais importante do professor de inglês no Brasil hoje?

Ensinar uma cultura realmente diferente da
nossa.

5. Na sua opinião, qual a diferença entre um instrutor, um professor e um educador?

Instrutor = ensina, mostra o caminho certo e como seguir os caminhos
Professor = ensina qual caminho seguir
Educador = uma mistura da pessoa que ensina
e ensina

6. Qual dessas funções você associaria com os seguintes contextos:

a) Curso livre de inglês

Professor

b) Curso de inglês em escola regular pública

Professor

c) Curso de inglês em escola regular privada

Professor

d) Curso de formação de professores de inglês

instrutor

QUESTIONÁRIO SOBRE O PAPEL DO INGLÊS

1. Entre os papéis exercidos pelo inglês, qual/quais desses representados pelas siglas (em português) abaixo você reconhece? Escreva os significados das siglas e os descreva se o souber, como no exemplo:

Ex.: L1 = língua materna – a primeira língua aprendida por uma pessoa.

ISL = Inglês como segunda língua

ILE = Inglês como língua estrangeira

ILF = Inglês como língua Franca

ILG = _____

ILI = _____

2. Na sua opinião, qual seria o papel do inglês no mundo e no Brasil hoje?

Promover a integração das pessoas
do mundo globalizado

3. O que significa "ensinar inglês" para você?

Capacitar uma pessoa para ler, escrever,
falar e compreender como instruído por
falantes da língua inglesa

4. Na sua opinião, qual o papel mais importante do professor de inglês no Brasil hoje?

viabiliza e aprofunda de uma língua com importância reconhecida mundialmente

5. Na sua opinião, qual a diferença entre um instrutor, um professor e um educador?

Instrutor não tem a qualificação para atuar na área da educação. Professor e educador são formados na universidade

6. Qual dessas funções você associaria com os seguintes contextos:

a) Curso livre de inglês

Instrutor

b) Curso de inglês em escola regular pública

Professor

c) Curso de inglês em escola regular privada

Professor

d) Curso de formação de professores de inglês

Educador

QUESTIONÁRIO SOBRE O PAPEL DO INGLÊS

1. Entre os papéis exercidos pelo inglês, qual/quais desses representados pelas siglas (em português) abaixo você reconhece? Escreva os significados das siglas e os descreva se o souber, como no exemplo:

Ex.: L1 = língua materna – a primeira língua aprendida por uma pessoa.

ISL = Inglês como segunda língua – a segunda língua aprendida por uma pessoa

EFL/ ILE = Inglês como língua estrangeira – aprendizado da língua suplementar

ELF/ ILF = Inglês como língua franca – ~~uso~~ uso da língua para comunicação ~~entre~~ entre os países comum

EGL/ ILG = Inglês como língua global – inglês para manutenção da globalização

EIL/ ILI = Inglês como língua internacional – ~~desapropriação~~ desapropriação do inglês como língua de determinados países e sin de todas

2. Na sua opinião, qual seria o papel do inglês no mundo e no Brasil hoje?

Um papel de comunicação e partilha da cultura de todas as regiões, um ponto de encontro entre todas as pessoas.

3. O que significa "ensinar inglês" para você?

Significa ensinar comunicação, cultura, códigos e cidadania.

4. Na sua opinião, qual o papel mais importante do professor de inglês no Brasil hoje?

O papel do professor de inglês é disponibilizar para o aluno opções de comunicação, transportá-lo para o mundo, conectando-o a um novo código

5. Na sua opinião, qual a diferença entre um instrutor, um professor e um educador?

Apesar de às vezes um instrutor desempenhar o papel de um professor, às vezes não é bem qualificado e não ~~traz~~ ao aluno visões além de gramática e vivências fora da sala de aula, como um educador faria.

6. Qual dessas funções você associaria com os seguintes contextos:

a) Curso livre de inglês

Instrutor (apesar de eu não concordar)

b) Curso de inglês em escola regular pública

Professor

c) Curso de inglês em escola regular privada

Professor

d) Curso de formação de professores de inglês

Professor

QUESTIONÁRIO SOBRE O PAPEL DO INGLÊS

1. Entre os papéis exercidos pelo inglês, qual/quais desses representados pelas siglas (em português) abaixo você reconhece? Escreva os significados das siglas e os descreva se o souber, como no exemplo:

Ex.: L1 = língua materna – a primeira língua aprendida por uma pessoa.

ISL = Inglês como segunda língua

ILE = Inglês como língua estrangeira

ILF = Inglês como língua franca

ILG = Inglês como língua global.

ILI = Inglês como língua internacional

2. Na sua opinião, qual seria o papel do inglês no mundo e no Brasil hoje?

Como o número de não-nativos que se comunicam em inglês já superou o número de nativos, pode-se concluir que o inglês tem papel importantíssimo no que diz respeito à comunicação global.

3. O que significa "ensinar inglês" para você?

Ensinar inglês engloba transmitir conhecimentos linguísticos, tanto fonéticos quanto estruturais, assim como abordar, culturalmente, informações de países onde a língua inglesa é falada (o que não se limita à EUA e Inglaterra).

4. Na sua opinião, qual o papel mais importante do professor de inglês no Brasil hoje?

5. Na sua opinião, qual a diferença entre um instrutor, um professor e um educador?

apesar de existirem diferenças quanto à terminologia, onde instrutor é aquele que transmite o conhecimento que possui; professor é aquele que tem formação superior, acredito serem todos educadores, que além de transmitir conhecimentos também contribuímos para a formação

6. Qual dessas funções você associaria com os seguintes contextos: de cada indivíduo.

a) Curso livre de inglês

Educador

b) Curso de inglês em escola regular pública

Educador

c) Curso de inglês em escola regular privada

Educador

d) Curso de formação de professores de inglês

Educador

QUESTIONÁRIO SOBRE O PAPEL DO INGLÊS

1. Entre os papéis exercidos pelo inglês, qual/quais desses representados pelas siglas (em português) abaixo você reconhece? Escreva os significados das siglas e os descreva se o souber, como no exemplo:

Ex.: L1 = língua materna – a primeira língua aprendida por uma pessoa.

ISL = Inglês como Segunda Língua; a língua adicional aprendida em outro país (ex.: Aprender Inglês nos EUA tendo a 1ª o espanhol)

ILE = Inglês como Língua Estrangeira; a língua adicional aprendida no país de origem (ex.: Aprender Inglês no Brasil)

ILF = Inglês como língua Franca; a língua oficial de negócios e educação.

ILG = Inglês como Língua Global; a língua para unificar culturas

ILI = Inglês como Língua Internacional

2. Na sua opinião, qual seria o papel do inglês no mundo e no Brasil hoje?

Para o compartilhamento de culturas

3. O que significa "ensinar inglês" para você?

~~Para ensinar a falar inglês e a ler e escrever em inglês.~~

Ajudar os alunos a abrir portas para outras culturas

4. Na sua opinião, qual o papel mais importante do professor de inglês no Brasil hoje?

Educador - ver definição abaixo

5. Na sua opinião, qual a diferença entre um instrutor, um professor e um educador?

Inst. → ensinar a língua como instrumento
 prof. → " " " , levando em consideração
 o aprendizado
 educador → aprendizado através da língua

6. Qual dessas funções você associaria com os seguintes contextos:

a) Curso livre de inglês

Instrutor

b) Curso de inglês em escola regular pública

Educador

c) Curso de inglês em escola regular privada

Instrutor

d) Curso de formação de professores de inglês

Educador

QUESTIONÁRIO SOBRE O PAPEL DO INGLÊS

1. Entre os papéis exercidos pelo inglês, qual/quais desses representados pelas siglas (em português) abaixo você reconhece? Escreva os significados das siglas e os descreva se o souber, como no exemplo:

Ex.: L1 = língua materna – a primeira língua aprendida por uma pessoa.

ISL = Inglês como segunda língua - países que possuem o inglês como segunda língua oficial.

ILE = Inglês como língua estrangeira.

ILF = Inglês como língua franca - língua falada no mundo.

ILG = Inglês como língua geradora.

ILI = Inglês como língua internacional.

2. Na sua opinião, qual seria o papel do inglês no mundo e no Brasil hoje?

O inglês seria uma forma de comunicação entre as pessoas, criando uma união das nações e como forma de compartilhar culturas.

3. O que significa "ensinar inglês" para você?

Ensinar inglês é mais do que ensinar vocabulário e gramática. É compartilhar cultura, conhecimento, vivências e histórias.

4. Na sua opinião, qual o papel mais importante do professor de inglês no Brasil hoje?

O papel mais importante do professor de inglês no Brasil hoje é o de educador. Passar mais do que "matéria" para os alunos, ajudá-los a compreender seu papel no mundo.

5. Na sua opinião, qual a diferença entre um instrutor, um professor e um educador?

Um instrutor é uma pessoa treinada para dar aulas e cumprir conteúdo. Educador vai além do professor; não são só conteúdos que são passados; são estimulantes, cotidianos, despertar o interesse do aluno.

6. Qual dessas funções você associaria com os seguintes contextos:

a) Curso livre de inglês

Instrutor / Professor

b) Curso de inglês em escola regular pública

Professor / Educador

c) Curso de inglês em escola regular privada

Professor / Educador

d) Curso de formação de professores de inglês

Educador

APÊNDICE G – Transcrição da Segunda Entrevista com Professores em Formação - E2ES2

KARINA: estamos aqui para nossa entrevista final da pesquisa sobre formação de professores para o uso de tecnologia e minha primeira pergunta para vocês é: na sua opinião, qual a importância das línguas estrangeiras, no geral, e do inglês no cenário mundial?

ROBERTA: é ah... a língua inglesa... ela... dá essa... essa liberdade...dá essa oportunidade de a gente se inserir em diferentes culturas né... então a gente tem acesso a informações que a gente não teria se só falássemos uma língua...e... então, livros...ehh... vídeos, qualquer informação que talvez no nosso contexto não exista, eu vou ter esse acesso... muito mais ()... acho que essas possibilidades de realidades que a língua dá pra gente... a meu ver... do inglês especificamente...

KARINA: e vocês acham que isso se aplica a outras línguas também...estrangeiras?

LICI: eu acredito que sim... eu acho que... ainda mais pra gente aqui no Brasil eu acho que o Espanhol seria uma língua importante também para a comunicação entre os países do Mercosul que a gente tem a proximidade muito mais com a América Latina do que com anglo-saxões, vamos dizer assim... e eu acho que o espanhol também é uma das línguas mais faladas... acho que seria uma língua que teria uma visão maior... mas acho que o inglês acaba sendo...porque já tem o status de língua global... acho que o inglês acaba sendo a língua mais procurada por isso...

ROBERTA: e eu acho que o inglês é mais diversificado né, você pode ir a lugares mais distintos que do espanhol... espanhol eu acho que a cultura tá beem próxima... tem as Espanha, tem os países latinos e tal... mas com o inglês você pode ir na Índia né...com culturas e realidades MUITO diferentes...

KARINA: interessante vocês mencionarem o espanhol... porque se observarmos a América Latina, o Brasil é rodeado de países que falam espanhol...

ROBERTA: o quê que a gente tá fazendo aqui, né? (risos)

CRIS: os portugueses que chegaram aqui né...(risos) fazer o quê?

KARINA: minha segunda pergunta seria sobre a importância da língua dentro do Brasil... Vocês acham que tem algum ponto diferente do resto do mundo?... você já mencionou a questão do espanhol que talvez aqui poderia até ser mais importante que o inglês. Tem alguma outra especificidade com relação ao inglês dentro do Brasil?...a importância dele dentro do Brasil... Nós temos aí o processo de internacionalização, o ciência sem fronteiras...

CRIS: o inglês tá chegando no Brasil agora com maior força do que antes principalmente agora que o governo tá trazendo o ciências sem fronteiras, o idiomas sem fronteiras... mas assim... o Brasil tem mais línguas importantes que o inglês... acho que a gente dá muita importância pras coisas internacionais... e eu, como professora de inglês to falando isso, eu acho que a gente dá atenção aos países que

são mais fortes, e não dá atenção para o que está tão perto da gente, como o espanhol... se eu tivesse que escolher entre o inglês que está distante e o espanhol, obviamente que eu escolheria o inglês também porque a gente nem tem tanto contato com o espanhol... na escola a gente até tem... mas, enfim... agora a importância do inglês no Brasil...ehh/

ROBERTA: eu acho que ainda é muito... muito limitado... no Brasil ainda se limita muito ao mercado trabalho, inglês técnico né... a gente estagiou na escola...no instituto federal agora... a pergunta era a mesma e eles fala que só precisam de inglês técnico... preciso só pra trabalhar...

CRIS: não falam que querem para viajar e tal...

ROBERTA: mas nós vemos que está havendo um processo de valorização... de crescimento...

CRIS: sempre pra trabalho...

KARINA: sempre nessa direção?

CRIS: humrum...

KARINA: e o que vocês acham que um professor de língua estrangeira, ou de inglês particularmente falando, precisa considerar para se ter um ensino crítico da língua?

LICI: acho assim... que a gente tem que levar em consideração que o inglês não é só dos Estados Unidos e da Inglaterra... ainda hoje tem muita gente que só vê essas diferentes... e tem que saber que tem muitos outros países que falam o inglês e tem outras culturas que têm o inglês como primeira ou segunda língua... como língua oficial mesmo... acho importante que a gente tenha essa variação do inglês... que não são só dois... são vários...

KARINA: e vocês que já dão aulas de inglês, se eu perguntasse, qual inglês usam pra dar aula o que responderiam?

CRIS: o meu!

KARINA: legal...a próxima pergunta é: qual seria o papel da tecnologia no ensino-aprendizagem das línguas em geral, e no ensino de inglês, mais especificamente?

SEBASTIÃO: oh.. a tecnologia nos permite o aluno ter acesso a diferentes ferramentas que normalmente não teria, dá acesso também a pessoas estrangeiras, que falam aquela língua... e com a tecnologia, tem o acesso mais fácil... tem as ferramentas... dicionários online, tem skype pra conversar com as pessoas... e mais várias coisas são possibilitadas...

KARINA: então o papel dela é de instrumento de acesso?

SEBASTIÃO: sim... acho que é um instrumento que facilita...né... porque poderia aprender de outra maneira/

ROBERTA: tipo carta...

SEBASTIÃO: a questão de ser uma ferramenta mais eficaz para a aprendizagem... que vai motivar o aluno a aprender...

KARINA: considerando, então, o que vocês disseram sobre o papel do inglês e da tecnologia no ensino-aprendizagem, o que vocês considerariam de mais importante para a formação de vocês?

WESLEY: eu acho que o mais importante é relacionar bem a tecnologia com o currículo...assim... o que tem que ensinar... porque não adianta ter tecnologias incríveis, internet e possibilidades de conversar com pessoas de outros lugares do mundo, se não tiver a base da educação não for transformadora... acho que no Brasil a educação não dá muita formação sobre o multiculturalismo... às vezes o cara aprende uma língua para ter um salário melhor ou viajar e não voltar mais... e, enfim, eu acho que se essa percepção não mudar, a tecnologia na minha visão não vai fazer muita diferença, pode fazer diferença no sentido mais técnico... porque o cara vai dialogar mais com pessoas de outros países...e mais isso eu não acho necessariamente relacionado com uma formação mais significativa... assim... eu diria que se não tiver um projeto político aí por trás vai ser insuficiente... vai ser bom, vai facilitar bastante, mas ainda seria insuficiente...

ROBERTA: e não só político né... mas pelo rendimento escolar... realmente é algo que vai contribuir para o conhecimento do aluno? às vezes a gente usa muito para motivar, mas e o rendimento daquilo né...no quesito educacional, uma questão de resultado... é aquilo que o aluno precisa? A gente tem que ver... acho que essas coisas tinham que ser mais pensadas, e ter um processo crítico nessa tentativa de colocar a tecnologia...

KARINA: Vocês falaram bastante sobre a formação para o uso da tecnologia...e com relação ao papel do inglês? O que é importante para a formação do professor?

WESLEY: o papel do inglês é?

KARINA: no ensino de língua inglesa, o que vocês consideram essencial para a formação de um professor de inglês... com relação à língua...

WESLEY: eu vi uma matéria no G1, e ontem no Facebook que a carreira do professor no Brasil tá sendo cada vez mais passageira... tinha lá a maioria dos professores são jovens entre 25 e 30 anos, e que acima de 30 anos só são professores porque não tem opção melhor por enquanto...e professor com mais de 30 anos é minoria... que é a categoria no Brasil que mais pede atestado médico...e coisas assim... e isso é algo que na língua inglesa, não só mas nos cursos de licenciatura... tem que dialogar mais sobre a prática profissional em si... acho que não adianta nada a gente ter um exército de pessoas que falam inglês fluentemente, eh... mas que sonham em trabalhar com outra coisa/

ROBERTA: que não tem didática nenhuma né... uma coisa é você reproduzir a língua, outra coisa é ter sensibilidade e o modo crítico no processo de aprendizagem, faz toda a diferença...

WESLEY: eh... no caso do ensino de inglês acho que não tem que fugir da realidade... de forma descontextualizada... tem que falar da realidade dele... se eu

dou aula em Rosa da Penha, eu tenho que falar sobre o cara que mora lá...como ele se insere na sociedade... e não ficar falando só de Estados Unidos, de Washington... só disso... acho que isso é muito importante...é o que falta... é muito carente nisso...

ROBERTA: eu acho também que na formação... no nosso curso... tem muito o discurso... tudo bem que isso é falado com o passar do curso... um discurso mais multicultural... a gente passa tanto tempo estudando literatura americana e britânica e, porque não estudos mais multiculturais? Uma proposta englobando mais coisas né... multicultural... acho que isso que precisava na formação do professor...

LICI: dar mais motivação... eu acho que... às vezes a gente vê... eu sei que a maioria não quer seguir a carreira... mas eu entrei no curso porque eu queria, para me formar melhor para continuar dando aula... e às vezes acho que falta isso assim... por parte dos professores que nos dão aula mesmo de motivarem mais a gente... ah, eu sei que a maioria não quer, mas e se você for dar aula em tal lugar... mostrar mais outras formas de ensinar... não só aquele quadro de escola pública...é horrível mesmo...um grande drama... e às vezes eles nem tem a vivência, nunca foram lá, só reproduzem o que ouviram falar, nem sabem direito a realidade da escola pública...e desmotiva a gente.... falta dar essa motivação... por que a gente é licenciatura...

ROBERTA: e acaba que os cursinhos engolem a gente né... a maioria trabalha em cursinhos... que realidade é essa?

CRIS: em quatro anos de faculdade... de 20 professores que a gente teve, uns 10 não estavam aptos a dar aula... o professor fez mestrado e doutorado... parabéns... mas tá na cara que tem professor que não tem capacidade para tá ali... e a gente vê aquilo refletido... na nossa educação...

KARINA: Então, com base no que vocês disseram sobre sua formação, e sobre o que vocês pretendem passar pra frente como professores... minha última pergunta é... na opinião de vocês, qual é o papel do professor de inglês no Brasil?

WESLEY: eu diria que eu como professor de inglês minha maior preocupação seria desconstruir essa noção de que o inglês é uma língua de elite... e eu vi na internet esses dias, também, por exemplo, de um condomínio, num bairro de luxo no Rio de Janeiro tinha uma placa que tava tudo em inglês... ou seja aqui é só pra quem fala inglês... ehh... e lá onde dou aula, temos que seguir um cronograma muito rígido... mas eu já o excedi por exemplo para falar sobre a educação nos Estados Unidos, que é rígida, problemática, complicada, e eu falei pra eles que os Estados Unidos, que esse era um dos problemas mais sérios que estão enfrentando até agora... e ele falaram caraca... não sabia...achava que os EUA eram "land of dreams", então eu acho importante falar da realidade mesmo... como a pessoa que fala inglês é empoderada nesse sentido... como ela pode atuar nesse cenário...e tá aí a importância de poder atuar e tratar a língua como língua global... a língua não é só importante para o mercado de trabalho...que também é algo problemático...

ROBERTA: eu vejo um grande problema também... nós tivemos o estágio... eu estagiei no EJA...para jovens e adultos que tinham desistido da escola... e percebi que pra eles o inglês era algo utópico... então é realmente uma visão elitizada... eles construíram esse discurso de que a classe média baixa e as escolas não dessem

conta disso...esse pra mim é um grande desafio porque nos outros países o inglês é uma língua como qualquer outra, mas aqui tem essa barreira de status... e na sala do EJA era assim... os alunos diziam 'isso num é pra mim não'...diziam que não conseguiriam... então pra mim desconstruir isso aí... precisa essa conscientização também...

KARINA: ok, gente.. mais alguma coisa? Vamos parar por aqui por enquanto porque esse debate realmente vai longe... se continuarmos levantaremos ainda muitas outras questões... (que bom) obrigada

**APÊNDICE H - Questionário com Professora Formadora da Disciplina de
Estágio Supervisionado II - QP1ES2**

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES FORMADORES (ESTÁGIOS I e II)

I. SOBRE USO DE TECNOLOGIAS:

1. Quais recursos tecnológicos disponíveis na universidade em que leciona você conhece?

Apesar de conhecer recursos como quadros digitais, moodle e ferramentas ligadas a educação a distância, laboratórios de informática as únicas ferramentas que uso como foto data show, não uso internet nas aulas e nem como o computador para as aulas.

2. Há alguma dificuldade ou impedimento no uso desses recursos? Qual/Quais dificuldade(s)?

As dificuldades são basicamente a falta de tempo e falta de espaço, pois pouco há neste tempo e um problema no VPEs.

3. Que ferramentas tecnológicas você costuma utilizar em suas aulas?

Data show.

4. Você recebeu ou ainda recebe algum treinamento para o uso de tecnologias no ensino?

Não neste universidade

5. Você orienta seus alunos de Letras para o uso da tecnologia, tanto como suporte pedagógico nas aulas quanto no apoio ao aprendizado autônomo da língua fora da aula? Se sim, como?

Insiro em alguns momentos da aula faz parte do planejamento da disciplina de Estágio II

II. SOBRE OS PAPEIS DO INGLÊS E DO PROFESSOR DE INGLÊS:

1. Qual sua opinião sobre o papel do inglês na contemporaneidade?

Essencial para constituir a cidadania, para ter acesso ao mundo atual e para conseguir ter um papel crítico dentro das diversas formas de acesso às notícias ao redor do mundo.

2. Qual sua opinião sobre o papel do inglês no Brasil?

Não se distingue da resposta anterior.

3. Qual sua opinião sobre o papel do professor de inglês no Brasil?

Para mim o papel do professor é o de um educador
na disciplina que está lecionando. O papel
transformador é de formação crítica do seu educando.

4. Qual sua opinião sobre o papel do professor formador de inglês no Brasil?

Aqui está outra nota amfuro. Caro tenha perguntado sobre
o professor universitário, acredito que primeiro seja a de
sensibilizar para o papel do professor na sociedade
e para sua responsabilidade social e histórica no que
diz respeito ao ato de educar crítica que provoque
o pensar p/ além do conteúdo.

Boa sorte!
Bjs!!

APÊNDICE I - Questionário com Professora/Coordenadora da licenciatura em Letras-Inglês da UFES - QP2

1) QUAL O PERFIL (ACADÊMICO) DOS PROFESSORES DE LETRAS/INGLÊS?

Se sua pergunta se refere aos professores que ministram conteúdos da área específica de inglês, são 13 professores cujas entradas da UFES se deram por duas áreas, a saber, língua inglesa ou literatura, excetuando-se 2 docentes que são procedentes do Centro de Educação (embora sejam da área de inglês) São, em sua maioria, professores com doutorado ou doutorandos ou com mestrado. A produção desses professores é alta, tendo em vista que desenvolvem quantidade prolífica de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atuam tanto em programas institucionais de pesquisa (iniciação científica, pós-graduação) e extensão (diversos programas e projetos), além de atuarem também nas políticas do governo federal que contemplam a área (IsF, PIBID, PARFOR, PNLD, etc.)

2) COMO ANDAM OS PLANOS DE REVISÃO DO CURRÍCULO?

O currículo está em processo de reformulação há 1 ano, tanto a partir das proposições do NDE, quanto da equipe de inglês e do colegiado. Contudo, como o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução 02/julho de 2015 estabelecendo diretrizes para a reforma das licenciaturas, reconfiguraremos a proposta, que poderá levar até 2017 para ser implementada.

3) OS PROFESSORES ACHAM QUE O CURRÍCULO REFLETE A FORMAÇÃO DOCENTE DO E NO SÉCULO XXI?

Depende do que a pesquisadora entende por “reflete”. Também não entendi a pergunta, talvez seja importante reformulá-la. O currículo refletir a formação? Não posso responder pelos professores. Talvez você queira me perguntar: *Junia, o currículo contempla/dá conta (d)a formação necessária para um docente do/no século XXI? É isso? Vamos lá, então: Para mim, Junia, currículos são práticas. Currículos não são documentos apenas, podem ser, como nos propõe Foucault ao falar de textos, “monumentos”. Pensar o currículo significa ter que dar atenção ao que acontece e não apenas ao que está escrito. Portanto, acho difícil que qualquer resposta que eu dê tenha validade metodológica. O que é currículo para você? Se alguém acredita que as práticas vivenciadas em qualquer situação podem “espelhar” o que está escrito, é necessário rever o que se entende por Humanidades, por linguagem e, no final das contas, o que se entende por currículo. Digo isso porque nada espelha nada, o que é, sobretudo, a implicação do princípio, da máxima mais importante que dá base à nossa atividade/ofício: A linguagem não espelha o mundo. Ela o produz. Currículos precisam ser diretrizes, princípios norteadores e não documentos que imponham a possibilidade de VERIFICAR, AVERIGUAR. O verificacionismo em nossa compreensão de formação/currículo nos leva ao engano, à ilusão da possibilidade de se fazer ciência com rigor em um campo necessariamente “mole”, subjetivo e que solicita interpretação por parte do pesquisador. Além disso, como a observação imparcial é uma quimera, o*

pesquisador-observador também afeta o objeto que está pesquisando; toma partido mesmo sem querer fazê-lo.

Dito isso, indico-lhe a insuficiência da nossa vivência cotidiana para estabelecer respostas completas, totalizantes sobre qualquer fenômeno. A existência de disciplinas, compartimentos, estruturas é algo com o qual temos que lidar. Mas tudo isso escamoteia, impede a real vivência pedagógica. Esta pode acontecer, felizmente, *a despeito* da estrutura, *a despeito* do currículo, *a despeito* de nós, pesquisadores que estamos sempre cheios de convicções e ilusões de que podemos “verificar” se um currículo está sendo “seguido”, se um currículo “atende” às demandas do contemporâneo. Tudo ilusão. No caso específico de Letras Inglês, posso lhe dizer que o grupo de profissionais que atuam no curso – que são a materialização do currículo no dia a dia, com suas propostas de textos, suas atividades, suas falas, suas posturas, seus projetos, seus olhares, suas expectativas em relação aos alunos – esses profissionais não só têm contribuído para a formação dos professores para o século XXI, mas para que eles inclusive rejeitem/resistam/critiquem/questionem essa FORMAÇÃO e que se apresentem fora da fôrma, que se apresentem na AÇÃO intelectual, dialógica, crítica e criativa.

4) COMO OS PROFESSORES TÊM VISTO A LÍNGUA INGLESA? NA VISÃO DELES, NO GERAL, QUAL TEM SIDO O PAPEL DESSA LÍNGUA?

Não tenho a mínima ideia. Eles precisam ser consultados. Quanto a mim (esta resposta é o que eu, Junia, acho), o inglês é uma língua instrumental (para a leitura, a fala, a escrita e a compreensão oral), ou seja, é uma língua que usamos para fazer coisas no mundo. A maior parte das interações de que participamos através do inglês envolve usuários como nós, com línguas maternas distintas do inglês e que também a usam para realizar “tarefas”, transações, além de interagir de modo menos estruturado, que nem sempre é mediado pelo mundo profissional.

5) QUAL A VISÃO DOS PROFESSORES EM GERAL SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO? O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS DA UFES ESTÁ TRATANDO DO LETRAMENTO DIGITAL E DA INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS, FUTUROS DOCENTES?

De novo, não sei. Você tem que perguntar a eles. Quanto a mim, entendo que a palavra “uso” em sua pergunta é um equívoco. Se algum professor, currículo, curso, instituição se propuser a “usar” a tecnologia no ensino, está partindo de um pressuposto completamente questionável e conceitualmente frágil. Nós só podemos “usar” algo que está fora de nós (ex. Uma tesoura, um pincel, uma esponja), certo? Essa ideia de „usar” a tecnologia ou até mesmo o letramento crítico tem como base a doxa neoliberal que industrializou tudo o que vemos no mundo, incluindo a educação e a produção de conhecimento. “Usar” alguma coisa com algum objetivo é puro utilitarismo, uma perspectiva que norteia o tecnicismo em todas as áreas, ou seja, essa ideia de que a “formação” de professores deve se prestar a prepará-lo para funcionar bem (entendendo-se esse funcionar com parte da grande engrenagem social existente), para atender às demandas específicas (do mercado, é claro).

Portanto, aconselho que você repense a ideia de “usar a tecnologia” e que pense no seguinte: a contemporaneidade não requer de nós o “uso da tecnologia”. O que o mundo requer de nós – e, sim, temos feito isso na UFES – é que reconheçamos o caminho sem volta da tecnologização de tudo e que expandamos nosso modo de interagir, nos expressar e produzir conhecimento.

Nesse sentido, nem se excluem os modos anteriores (considerados “ultrapassados”) e nem se deixa de reconhecer que a tecnologização é parte da nossa vida e que temos que lidar com ela. Temos condições para acompanhar a tecnologização do mundo através da educação? Temos e o poder público tem atentado para isso, além, é claro, do mundo corporativo que já loteou todas as universidades federal de várias formas, inclusive garantindo a expansão tecnológica por uma razão simples: se a universidade virou uma indústria, se nosso *modus operandi* é a produção em série fordista, interessa ao capital privado que nos tecnologizemos cada vez mais. É quase como se não precisássemos nos esforçar para isso. Basta entrar numa sala de aula com um livro na mão e um pincel para o quadro (ou giz, que seja). Já estaremos rodeados por modos tecnologicamente mais avançados de interação. É importante que os conheçamos e que reconheçamos que a tecnologia hoje é constitutiva dos processos interacionais e não uma adição, algo que acrescentamos ou que usamos.

Respondendo à última pergunta, se um professor faz edição de texto coletivamente em nuvens de armazenamento remoto, ele está contribuindo para o tal do letramento digital? Claro. Se um professor assiste às apresentações em PowerPoint/Prezi de seus alunos, eles está contribuindo para o letramento digital? Sim, e muitas vezes os alunos estão contribuindo para o letramento digital dos professores. É importante, contudo, que se entenda que esse tal de letramento digital não se restringe a ferramentas como as que mencionei, mas a uma compreensão maior sobre os novos modos de produzir, difundir e “consumir” conhecimento na contemporaneidade. De novo, o termo “usar a tecnologia” é insuficiente, equivocado porque não dá conta dessa compreensão maior, não dá conta de que se trata de uma grande reorganização dos modos de interação que vem ocorrendo há décadas. Não foi da noite para o dia. Foi aos poucos constituindo nosso modo de ser aluno/professor. Se podemos/queremos falar de letramento digital, que falemos então da necessidade de sempre questionar tudo, de sempre tentar entender quais dizeres/afirmações valem para quem, a quem interessam certas opiniões veiculadas pelos textos que circulam através das tecnologias a informação e comunicação, como esses textos, imagens produzem o mundo horrível em que vivemos. Quem tem perdido, sido violado, sido mutilado, simbolicamente usurpado através das tecnologias?

6) COMO O DEPARTAMENTO DE LETRAS VÊ A DIVISÃO DAS DISCIPLINAS DA LICENCIATURA COM O DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO, QUE É A RESPONSÁVEL PELAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO E TÓPICOS?

Não posso falar pelo departamento. Noto que suas perguntas refletem um interesse seu em mapear, portanto, talvez seja o caso de repensar sua metodologia. Fundamentá-la de um modo mais etnográfico e interpretativo. Se eu lhe indicar o chefe do departamento para que ele lhe dê uma resposta oficial, será suficiente?

Claro que não. Se você perguntar a mais um ou dois professores, será suficiente? Será metodologicamente válido? Claro que não. Portanto, há pouco que você possa de fato afirmar conclusivamente se eu lhe der uma resposta (ou o chefe), entende? Mesmo assim, deixo minha resposta particular, individual, que não poderá ser tomada como a visão de todos: Acho ótima a divisão das disciplinas. Ótima e necessária, pois expande o horizonte de posições políticas, locais de enunciação, tipo de bibliografia com os quais os graduandos têm contato. Quando mais diversa a formação, melhor.

APÊNDICE J - Questionário com Professor mais antigo da licenciatura em Letras-Inglês da UFES - QP3

1) COMO O SENHOR DESCREVE O PERFIL DOS PROFESSORES QUE COLABORARAM PARA A CRIAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS?

Foram professores de perfis e formações diversos. Do grupo que elaborou a proposta inicial faziam parte professores que estavam há dez ou mais anos na Ufes como também professores ingressantes. Apesar da diversidade de perfis, havia uma preocupação de praticamente todos esses professores em transformar o currículo do curso de Letras-Inglês em efetivamente uma Licenciatura, com a concretização de disciplinas e conteúdos voltados para a formação de professores desde o primeiro semestre do curso, à luz do que preconizava a Resolução 2 do Conselho Nacional de Educação, de 19 de fevereiro de 2002.

2) DURANTE A CRIAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DE LETRAS, COMO OS PROFESSORES VIAM A LÍNGUA INGLESA? NA VISÃO DELES, NO GERAL, QUAL SERIA O PAPEL DESSA LÍNGUA?

Creio que, à época da criação da atual matriz curricular, boa parte dos professores proponentes via a Língua Inglesa como língua franca internacional, que visava possibilitar a comunicação entre povos e culturas diversas. Ainda não prosperava o debate sobre os World Englishes que hoje em dia ganha força.

3) EM ALGUM MOMENTO DURANTE SEU VÍNCULO COM A UFES HOUVE ALGUM TIPO DE DISCUSSÃO SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS DA UFES TRATAR DO LETRAMENTO DIGITAL E DA INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS, FUTUROS DOCENTES? QUAL ERA A VISÃO DOS PROFESSORES EM GERAL SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO?

No nosso curso essa é uma discussão ainda relativamente recente. Quando da proposta do último currículo, cuja elaboração aconteceu durante os anos de 2004 e 2005, o tema do Letramento Digital não esteve presente. Com a chegada de novos professores a partir de 2005, aos poucos essa questão foi trazida à baila e começou-se a dar maior importância às tecnologias de ensino na formação de professores de inglês.

4) COMO O DEPARTAMENTO DE LETRAS VIU, DURANTE A CRIAÇÃO DA MATRIZ DA LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS, A QUESTÃO DA DIVISÃO DAS DISCIPLINAS DA LICENCIATURA COM O DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO, QUE É A RESPONSÁVEL PELAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO E TÓPICOS?

As disciplinas de Estágio sempre estiveram alocadas no Centro de Educação e, quando da discussão do projeto do atual currículo em vigor, o entendimento de que o Estágio estaria alocado nesse Centro continuou. Quanto às 400 horas de prática como componente curricular, um elemento novo em nosso currículo, na primeira proposta essas horas foram todas alocadas no Departamento de Línguas e Letras, na forma das disciplinas de Projeto de Ensino de Língua Inglesa. A partir de uma demanda do então Departamento de Didática e Prática de Ensino do Centro de Educação (DDPE/CE), chegou-se a um consenso de que 180 horas (do total de 400h), seriam alocadas às disciplinas de Tópicos de Ensino de Língua Inglesa, sob a responsabilidade do DDPE/CE.

ANEXOS

ANEXO A - Proposta de Projeto Pedagógico (PPP) - UFES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
COLEGIADO DE CURSO DE LETRAS-INGLÊS

PROPOSTA DE PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA

COORDENADORA DO CURSO

Karen Lois Currie (DLL-Inglês)

COLEGIADO DO CURSO

Junia Cláudia Santana de Matos Zaidan (DLL-Inglês)
Maria Aparecida D'Ávila Couto e Silva (DDPE)
Maria Cristina Magalhães Castello (DLL-Português)
Mário Cláudio Simões (DLL-Inglês)
Regina Lúcia Egito Soares (DLL-Português)

EQUIPE COLABORADORA

Carlos Tito de Sá Cunha (DLL-Inglês)
Donária Romeiro Carvalho Inge (DLL-Inglês)
Lillian Virgínia DePaula Filgueiras (DLL-Inglês)
Maria Célia Barros da Silveira (DGEO)
Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza (DLL-Português)
Maria Mirtis Caser (DLL-Português)

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. APRESENTAÇÃO | 03 |
| 2. JUSTIFICATIVA | 04 |
| 3. HISTÓRICO | 05 |
| 3.1 Histórico do Curso de Letras-Inglês | 05 |
| 3.2 Diagnóstico: desafios para a formação de professores na UFES | 06 |
| 3.2.1 Desafios institucionais | 06 |
| 3.2.2 Desafios curriculares | 07 |
| 4. PRINCÍPIOS NORTEADORES | 09 |
| 5. OBJETIVOS GERAIS | 10 |
| 6. PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADO EM LETRAS-INGLÊS | 12 |
| 7. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR | 16 |
| 7.1. Conceituação | 16 |
| 7.1.1 Articulação dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional | 16 |
| 7.1.2 Articulação da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional | 17 |
| 7.1.3 Articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade | 17 |
| 7.1.4 Articulação da formação comum com a formação específica | 17 |
| 7.1.5 Educação e Inclusão: Lei de Libras | 18 |
| 7.1.6 Articulação dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa | 19 |
| 7.1.7 Articulação das dimensões teóricas e práticas | 19 |
| 7.1.8 Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação | 19 |
| 7.2. Distribuição de Carga Horária – conceituação | 20 |
| 7.2.1 A Dimensão Prática | 20 |
| 7.2.1.1 Quanto à Dimensão Prática no Interior das Disciplinas | 21 |
| 7.2.1.2 Quanto à Prática como Componente Curricular | 21 |
| 7.2.1.3 Quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso | 25 |
| 7.2.2 Quanto ao Estágio Supervisionado | 26 |
| 7.2.3 Quanto aos Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural | 27 |
| 7.2.4 Quanto às 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais | 28 |
| 7.2.4.1 Previsão de carga horária de extensão através de atividades Complementares | 29 |
| 7.3. Estrutura Curricular | 30 |

| | | |
|---------|--|----|
| 7.3.1 | Resumo da Distribuição da Carga Horária por Semestre | 30 |
| 7.3.2 | Resumo da Distribuição da Carga Horária por Área | 30 |
| 7.3.3 | Relação das disciplinas da área de Conhecimento Específico e suas cargas Horárias | 31 |
| 7.3.4 | Relação da distribuição da Carga Horária de Estágio | 31 |
| 7.3.5 | Relação das disciplinas que compõem a Prática como Componente Curricular | 32 |
| 7.3.6 | Quanto à distribuição de carga horária de acordo com a Dimensão Pedagógica / Formação Comum | 33 |
| 8. | ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO | 33 |
| 8.1. | Aspectos Conceituais | 33 |
| 8.2. | Avaliação Numérica do Rendimento Escolar | 37 |
| 8.3. | Operacionalização da Avaliação do Rendimento Escolar | 37 |
| 9. | ACOMPANHAMENTO E/OU DIAGNÓSTICO DO CURSO | 38 |
| 9.1. | Infra-Estrutura | 39 |
| 9.2. | Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação | 39 |
| 10. | DOCUMENTOS QUE INTEGRAM O PPC | 40 |
| 10.1. | Matriz Curricular Letras Inglês | 40 |
| 10.2. | Nova proposta curricular – ementas | 46 |
| 10.2.1 | Disciplinas ministradas pelo Departamento de Línguas e Letras (Inglês) | 46 |
| 10.2.2 | Disciplinas não ministradas pelo Departamento de Línguas e Letras (Inglês) | 50 |
| 11. | REFERÊNCIAS | 53 |
| ANEXO 1 | – Distribuição das Disciplinas por Departamento | 54 |
| ANEXO 2 | – Equivalência de Disciplinas (de acordo com a ordem do código atual) | 56 |
| ANEXO 3 | – Equivalência de Disciplinas (mostrando a relação entre as disciplinas do currículo 2000 e as novas) | 58 |
| ANEXO 4 | – Infra-estrutura do Curso | 60 |

1. APRESENTAÇÃO

Por solicitação da PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação da UFES, o conjunto de Colegiados de Cursos de Licenciatura da UFES, dentre eles o Colegiado de Curso de Letras-Inglês, iniciou os estudos visando às reestruturações curriculares previstas nas novas determinações do MEC, reconhecendo, também, a necessidade de novas orientações a serem dadas às disciplinas já ofertadas, da inclusão de novos aspectos do conhecimento e da própria política pedagógica.

Assim, a partir do reconhecimento dessa necessidade e para atender tanto às determinações de ordem legal, quanto à necessidade de atualizações teóricas recentemente introduzidas nessa área de conhecimento, através de novos estudos e pesquisas, na perspectiva de promover a melhoria da qualidade do curso com a conseqüente melhoria dos futuros profissionais dele egressos, foi elaborado o presente projeto pedagógico, cuja fundamentação encontra-se nos documentos a seguir citados:

- 1) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96),**
- 2) **Parecer Normativo CNE/CP 09/2001** - de 8/5/2001 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.
- 3) **Parecer Normativo CNE/CP 28/2001** - de 02/10/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.
- 4) **Resolução CNE/CP Nº 01** - de 19/02/2002 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.
- 5) **Resolução CNE/CP Nº 02** - de 19/02/2002 – que Institui a carga horária dos Cursos de Licenciaturas de Graduação Plena, de Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior.
- 6) **Diretrizes Curriculares para a formação de professores na UFES – 2005** – que trata das diversas dimensões dessa problemática e de sua implementação na Universidade Federal do Espírito Santo.
- 7) **Parecer CES 492/2001**, que traça as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

2. JUSTIFICATIVA

A respeito das novas Diretrizes Curriculares, a Coordenação de Formação de Professores do SESu/MEC, órgão de assessoramento no que se refere também à implantação das diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, adverte: *“essas diretrizes implicam mudança de mentalidade na concepção dos cursos de formação, substituindo o princípio do acúmulo de conhecimentos pelo princípio do desenvolvimento de competências profissionais.”* (sesu-forprof@mec.gov.br),

Dessa forma, os cursos de formação dos professores, além do conteúdo específico objeto da área de ensino, deverão, de acordo com o que esclarece o Parecer CNE/CP 09/2001, em seu item 2.1.3: *“[...] ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área”*.

Além das orientações de ordem legais, já citadas, o Parecer CNE/CES 492/2001 trata das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e parte do princípio de que é necessário levar em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional, deixando claro o papel da universidade brasileira, entendido de forma mais ampla, ou seja:

(...) não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. (...) Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. (p. 29)

É evidente que a revolução tecnológica da informática e de outros meios de comunicação, mediados pela política de globalização, ampliaram os níveis de utilização da língua inglesa tornando-a, sem dúvida, o principal código lingüístico utilizado nos meios de comunicação da comunidade internacional.

Tais fatores determinaram a necessidade de aproximação maior dos cidadãos com o conhecimento da língua inglesa, reforçando o seu papel e transformando seu conhecimento num instrumento de acesso à informação universal. Além disso, a língua inglesa está cada vez mais presente no cotidiano da população em geral, seja através de filmes, música popular, televisão a cabo, videogames, Internet e outros meios. Todos esses fatores reforçam a necessidade da ampliação e do desenvolvimento da competência lingüística do cidadão, influenciando, pois, diretamente, em sua real necessidade de aprendizado. Destarte, a urgência de se adequar o curso a essa nova realidade que, como verificamos, alterou-se, substancialmente na última década.

Dessa forma, entende-se como plenamente corretas as orientações emanadas da Sesu/MEC, no que se refere às orientações curriculares gerais, à construção das

competências profissionais, ao enfoque a ser dado aos conteúdos e às questões relativas à avaliação.

3. HISTÓRICO

3.1 Histórico do Curso de Letras-Inglês

A história dos Cursos de Letras, no Espírito Santo, remonta a agosto de 1953, quando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo passou a funcionar, conforme o Decreto nº 39.815, de 22 de agosto de 1956.

Com a fundação da Universidade Federal do Espírito Santo, a referida Faculdade foi incorporada a esta instituição, transformando-se, sob os auspícios da Reforma Universitária, em dois Centros: '*Centro Pedagógico*', denominado, a partir de 2003, Centro de Educação e '*Centro de Estudos Gerais*', denominado, a partir de 1996, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Estes dois Centros são os responsáveis pela oferta das disciplinas que constam da atual grade curricular dos Cursos de Letras.

Três opções de licenciatura dupla plena foram oferecidas até 1972: **Letras Português-Espanhol, Letras Português-Francês e Letras Português-Inglês**. Todavia, a partir de 1973, com a implantação do sistema de crédito, somente duas opções, na modalidade simples, passaram a ser ofertadas, quais sejam, **Letras Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa e Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa**.

Como resultado de uma longa reflexão e discussão, em 1992, foram redefinidos os currículos das duas opções de licenciatura e foi implantado o Curso de **Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa**, em São Mateus, sob a supervisão da Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo/CEUNES. Com isso, três cursos passaram a ser ofertados: **Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa / Vitória (2.400h) e Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa / São Mateus (2.430h)**.

Também a partir de 1992, o sistema seriado substituiu o sistema de créditos, podendo a carga horária ser integralizada, de acordo com a proposta dos Colegiados de Curso, em quatro (4) anos, no mínimo, ou até em sete (7), no máximo.

A partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e de acordo com a necessidade de definir as Diretrizes Curriculares, a equipe de professores da área do conhecimento específico de ensino, ou seja, a Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas, ligados ao Departamento de Línguas e Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), responsável por ministrar a maior parte das disciplinas do curso de **Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa**, iniciou a análise das disciplinas ofertadas e concluiu pela uma necessidade de reformular o currículo do referido curso para atender, não apenas a necessidade de atualizações teóricas recentemente introduzidas nessa área de conhecimento, através de novos estudos e pesquisas, na perspectiva de promover a

melhoria da qualidade do curso com a conseqüente melhoria dos futuros profissionais dele egressos como também atender melhor às necessidades atuais dos alunos. É importante destacar que o aluno hoje possui uma nova relação com a língua inglesa, que não pode mais ser considerada uma língua de 'elite', ou de difícil acesso. A língua inglesa está cada dia mais acessível à população em geral o que contribua para a competência lingüística do aluno atual, influenciando diretamente em sua real necessidade de aprendizado.

Acreditamos ser coerente e eficaz estimular o aluno a buscar a interação do conhecimento acadêmico com sua aplicabilidade e ressonância no mundo exterior. A aquisição de conceitos específicos depende da adequação dessa abordagem teórica / prática para resolver problemas relevantes e atuais.

A necessidade de agilizar a implementação dessas atualizações, já evidenciadas, acrescidas das novas orientações conceituais expressas nos documentos legais referidos, é agora corporificada na presente proposta de alteração curricular.

3.2 DIAGNÓSTICO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFES

No processo de estudos e discussões a respeito das mudanças a serem implementadas, os Coordenadores dos Cursos de Licenciatura da UFES, a partir da análise de questões contextuais, apontaram os principais desafios a serem superados pela instituição, que, entendemos, não podem ser desconsiderados. Acreditando que soluções devem ser pensadas, sugeridas e experimentadas pelas equipes de cada curso específico, os Coordenadores lançaram mão das seguintes propostas de solução para os problemas apontados.

3.2.1 DESAFIOS INSTITUCIONAIS

a) Quadro de docentes insuficiente para a formação de professores.

- Contratação de um número de docentes suficiente para evitar a alta rotatividade de professores substitutos que impede a formação de equipes docentes com objetivos em comum.
- Valorização do profissional do magistério, em todos os níveis, para garantir um investimento adequado na preparação das práticas pedagógicas, e na formação permanente em serviço, evitando assim a carga horária excessiva.

b) Distanciamento entre a instituição formadora de professores (UFES) e a comunidade.

- Criação de projetos de extensão que atendam à comunidade externa, enfocando as características locais e regionais da clientela envolvida.
- Promoção de seminários e discussões cujos temas sejam de interesse da comunidade universitária e da não-universitária.

- Promoção no espaço do campus universitário de atividades culturais e recreativas que atendam à comunidade e que sirvam para aproximar alunos de cursos de licenciatura aos membros da comunidade local.
- c) Falta de diálogo entre a UFES e o sistema educacional do ensino fundamental e médio**
- Promoção de seminários, discussões, congressos e outros eventos nos quais se discutam as decisões políticas e as teorias inovadoras sobre a formação de professores, incentivando a participação de representantes de sistema educacional não universitário.
 - Promoção de diálogo com as instituições empregadoras do egresso da UFES com a finalidade de definir, de forma mais realista, as expectativas que o mercado tem do professor recém-formado.
- d) Falta de articulação entre a formação inicial e a formação continuada do professor**
- Criação de projetos que contemplem a formação continuada do professor formado na instituição: cursos de atualização, seminários, palestras e outros tipos de encontros em áreas de interesse, a serem definidas pelo Projeto Institucional de Avaliação.
 - Implantação de um programa de troca de experiências, (re)alimentado pelos egressos, que fornecerão informações atualizadas de práticas diferenciadas que serão submetidas à análise e discussão dos participantes.
 - Ampliação do acervo da Biblioteca Central para atender melhor os interesses do professor recém absorvido pelo mercado.
- e) Precariedade de recursos tecnológicos para uso da informação e da comunicação**
- Provimento de condições tecnológicas para aplicação no processo ensino / aprendizagem, garantindo a atualização de equipamentos e capacitação de pessoal.
 - Garantia de acesso aos equipamentos uma vez montados e a sua manutenção permanente.

3.2.2 DESAFIOS CURRICULARES

a) Tratamento inadequado dos conteúdos

- Definição de competências transdisciplinares como objetivos principais do processo ensino-aprendizagem a serem alcançadas por meio da construção de conhecimentos específicos.

- Contextualização dos conteúdos, com ênfase na relação entre os conceitos que estão sendo trabalhados e sua aplicação na prática. Formar profissionais capazes de contextualizar e aplicar o conhecimento no dia a dia do cidadão e no desenvolvimento de suas atividades profissionais
- Integração das disciplinas visando ao desenvolvimento das competências necessárias ao trabalho interdisciplinar e transdisciplinar dos futuros profissionais.
- Garantir a formação de profissionais com espírito crítico e disponibilidade para mudanças. O profissional da área de educação precisa acompanhar as modificações constantes de demanda social, saber adotar atitudes diferenciadas com seus alunos e enfrentar com flexibilidade e dinamismo os desafios que surgem, garantindo sua atuação efetiva no cumprimento eficaz do seu papel no contexto social.

b) Inadequação do tratamento da pesquisa

- Incentivar a prática da pesquisa como elemento de produção de conhecimento vinculado a temas de interesse da educação básica.
- Encarar a pesquisa como fator indispensável do processo ensino-aprendizagem que visa à investigação autônoma de situações-problema.
- Adotar o pensar investigativo como uma das competências fundamentais para a formação de um profissional da área de educação.

c) Desarticulação teoria / prática

- Implantação das 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas entre todas as disciplinas de cada curso de Licenciatura a fim de estimular a conscientização por parte do professor-formador da relação intrínseca entre a teoria e a prática.
- Reconhecimento por parte do professor-formador: (a) da importância de vivenciar situações na prática onde a utilização dos conceitos teóricos se faz necessária; (b) da necessidade de promover a aplicação dos conceitos teóricos na resolução de problemas práticos, e (c) da significação da prática através de uma análise teórica.

d) Desarticulação das dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão

- Organização de currículos em que estejam explicitadas as condições para a articulação do ensino, pesquisa e extensão.
- Criação de linhas de pesquisa consistentes e significativas, que permitam a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem.
- Propostas de cursos e projetos de extensão diretamente relacionados às linhas de pesquisa em desenvolvimento.

4. PRINCÍPIOS NORTEADORES

O Curso de Licenciatura de Letras-Ingês visa, especificamente, à formação de professores para atuarem no ensino fundamental e médio das diversas redes de ensino. Os princípios norteadores e os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos do curso estão explicitados no decorrer do projeto e contemplados no planejamento pedagógico a fim de atingir esses objetivos formadores, envolvendo todos os aspectos do conhecimento e competências exigidas. É essencial que os futuros profissionais do ensino adquiram o domínio da língua inglesa, e se apropriem de conhecimentos abrangentes de culturas diversas que utilizam a língua inglesa como meio de comunicação, com a finalidade de, com propriedade, transmitir esses conhecimentos aos seus futuros alunos. Além disso, na condição de professores licenciados em Língua Inglesa, título e habilitação que legalmente lhes confere o diploma de Graduação no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, estão, também, por força do Parecer CES 492/2001, que traça as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, sujeitos, além das especificações nelas contidas, “às orientações das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior”.

Assim, em atendimento às determinações da SESu/MEC nos documentos citados na apresentação, que apresentam um conjunto de princípios norteadores que devem fundamentar a organização curricular dos cursos de licenciatura, são enfatizados princípios da Resolução CNE/CP 01/2002, no seu artigo 3º, como (i) a competência como concepção nuclear na orientação do curso; (ii) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e (iii) a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem.

A propósito, este conjunto de princípios encontra-se explicitado na Resolução CNE/CP Nº 01 - de 19/02/2002, em seu art. 6º, § 3º, *in verbis*:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras CNE/CES 492/2001, p.29) também orientam para que os currículos sejam construídos de modo a assegurar que eles:

- ♦ facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;

- ♦ criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- ♦ □ dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- ♦ □ □ promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- ♦ propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Esses princípios nortearão o presente projeto político pedagógico e contemplarão, ainda, os seguintes aspectos:

- a flexibilidade na organização do curso;
- a consciência da diversidade;
- a heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

5. OBJETIVOS GERAIS

O objetivo específico de um curso de Licenciatura é o de formar professores para o ensino fundamental e médio. Precisam, pois, se fundamentar nos objetivos gerais da educação superior, expressos no Artigo 44 da LDB 9.394/96 assim como nos objetivos do ensino fundamental, expressos no Artigo 32 da LDB 9.394/96.

No que concerne à questão das Línguas Estrangeiras, entende-se que seu conhecimento é uma necessidade e um direito de todo cidadão, conforme a Lei de Diretrizes e Bases, artigo 26, parágrafo 5. O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar seu auto-conhecimento e a sua percepção de cidadania, do ser humano, de seus papéis, direitos e deveres. Ao compreender o outro, ele aprende sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização

política e social. A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno a capacidade de se expressar e de entender a expressão do outro no discurso, seja através da leitura e da escrita ou através da comunicação oral. A sua construção como sujeito do discurso passa pelo seu envolvimento com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.

A perspectiva educacional do ensino de uma outra língua é apresentada da seguinte forma nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (1998, p. 38):

A aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto específico de habilidades lingüísticas. Leva o aluno a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender / dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Esta compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. (...) é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social (...) contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

As características do mundo moderno têm implicações importantes para o processo educacional como um todo e, particularmente, para o ensino de línguas. É preciso reconhecer cada sociedade como parte de uma economia global em que a informação pode ser partilhada instantaneamente. Para ser um participante atuante nesta realidade, é preciso ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia. Portanto, é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho e ao exercício da cidadania.

Com relação ao desenvolvimento da prática da cidadania plena, encontramos nos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE CP09/2001, p.9) a seguinte citação:

(...) reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitando a sua diversidade pessoal, social e cultural.

Com base nos conceitos apresentados, e adaptando os objetivos gerais da LDB para o contexto específico de uma licenciatura em Língua Inglesa, foram definidos os seguintes Objetivos Gerais para o Curso de Licenciatura em Língua Inglesa:

I – estimular o conhecimento de diferentes culturas da língua inglesa, fortalecendo os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

II – estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo como base para o trabalho de pesquisa e investigação científica visando ao desenvolvimento da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

III – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação na língua inglesa;

IV – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento;

V – formar, na área específica de conhecimento da Língua Inglesa, diplomados aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira como membro da sociedade global;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo atual, e assim prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

6. PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR FORMADO EM LETRAS-INGLÊS

De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, elaborado pelo conjunto de Colegiados de Curso e pela PROGRAD/UFES (Anexo da Resolução Nº 47/2005 – CEPE, p. 16) *“o perfil do professor a ser formado deve considerar, além das finalidades e objetivos da educação superior, da educação básica e de suas diferentes etapas, as incumbências específicas desses profissionais, no interior das escolas, estabelecidas no artigo 2º da Resolução CNE/CP 01/2002, que deverão preparar o professor para:*

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II – o acolhimento e o trato da diversidade;

III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV – o aprimoramento em práticas investigativas;

V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Esses indicativos estão incorporados no presente projeto pedagógico através da proposição de atividades de ensino-aprendizagem que possibilitem não apenas a formação nas áreas específicas do conhecimento, mas também através de atividades que permitam a participação crítica e comprometida dos alunos na perspectiva de contribuir para uma atuação integrada entre alunos e professores.

Assim, na construção do perfil do professor a ser formado, a presente proposta contempla os espaços/tempos necessários ao atendimento das necessidades de formação, garantindo espaços para o desenvolvimento das competências estipuladas no Artigo 6º da Resolução CNE/CP 01/2002, a saber:

- I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Desse modo, de acordo com o documento da UFES pertinente à questão (Anexo da Resolução Nº 47/2005 – CEPE, p. 17), de

conformidade com a legislação brasileira atual, procura propiciar a articulação da educação e a consolidação de valores éticos e sociais, assentados nos pilares da sociedade participativa e democrática comprometidos com a qualidade social e de vida da população. Nesse sentido, pressupõe uma educação para a cidadania, capaz de articular os projetos mais amplos, envolvendo a sociedade na dimensão local e global.

Levar-se-á, também, em consideração que: *“o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”* (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30), e que,

independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários. (Ibid, p. 30)

Sendo assim, na construção das Competências e Habilidades, de acordo com a determinação legal será considerado o princípio de que:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por

múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como **professores**, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- ◆ domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- ◆ reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- ◆ visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- ◆ preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- ◆ percepção de diferentes contextos interculturais;
- ◆ utilização dos recursos da informática;
- ◆ domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- ◆ domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (Ibid. p. 30)

Assim:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional, que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (Ibid, p. 30-31)

O curso de licenciatura de Letras-Inglês da UFES deve formar um professor cujo perfil é construído através do desenvolvimento de competências específicas. Lembramos, no entanto, que, de acordo com Perrenoud (2000, p. 15):

- As competências não são, elas mesmas, saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas.

- O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento*, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação.
- As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Assim sendo, acreditamos que as competências do professor formado em Letras-Inglês devem ser construídas ao longo do curso como um todo, sendo garantidas amplas oportunidades para a realização do investimento de cada aluno.

De acordo com a Guia de Orientações Metodológicas Gerais para o *'Programa de Formação de Professores Alfabetizadores'* (2001, p. 29)

As competências se constituem em processos ativos de reflexão sobre situações concretas e contextualizadas: são construídas a partir do uso de conhecimentos "sobre", mas também de conhecimentos mobilizados ou construídas "na" experiência. As competências exigem um saber fazer que só se pode aprender fazendo. A reflexão sobre a prática é o que possibilita, a professores e formadores, o desenvolvimento da capacidade de simultaneamente fazer/pensar sobre o fazer.

Pretende-se garantir espaços apropriados para o desenvolvimento das competências necessárias para a atuação futura do aluno do Curso de Licenciatura de Letras-Inglês. O professor formado em Letras-Inglês deve ter construído as seguintes competências durante seu processo de formação e ser portanto:

- ❖ Conhecedor de diferentes culturas da língua inglesa, capaz de se expressar verbalmente e através da escrita, tanto na língua inglesa como na sua língua materna, comprometido em fortalecer os laços da solidariedade humana e promover a tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- ❖ Consciente da relação intrínseca entre teoria e prática, percebendo-as como indissociáveis para sua atividade profissional que visa ao desenvolvimento eficaz do processo de ensino-aprendizagem;
- ❖ Portador de uma postura investigativa e reflexiva, capaz de desenvolver pesquisas no seu campo de atuação, integrando as dimensões teóricas e práticas de sua ação profissional na busca constante de aperfeiçoamento;
- ❖ Promotor da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, comprometido em comunicar o saber através do ensino, de publicações, atividades de extensão que atendam à população não-universitária ou de outras formas de comunicação na língua inglesa;
- ❖ Conhecedor dos conceitos que fundamentam sua área específica de atuação, comprometido em participar no desenvolvimento da sociedade brasileira como membro da sociedade global;
- ❖ Consciente dos problemas do mundo atual, comprometido em prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Outrossim, a Resolução CNE/CP 2/2002, ao determinar que a articulação teoria-prática deve garantir, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as dimensões dos componentes comuns, certamente oportunizou os espaços, tempos e meios para as vivências e experiências diversas, que contribuirão para a construção das competências requeridas ao professor uma vez que, em cada uma dessas diferentes facetas, estarão contidos os elementos e espaços formadores que possibilitarão a construção do novo perfil desejado.

7. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

7.1 - CONCEITUAÇÃO

As Diretrizes para a formação de professores na UFES apresentam um conjunto de princípios norteadores que devem fundamentar a organização curricular dos cursos de licenciatura. São enfatizados princípios da Resolução CNE/CP 01/2002, no seu artigo 3º, como (i) a competência como concepção nuclear na orientação do curso; (ii) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e (iii) a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem. A mesma Resolução, no seu artigo 6º, §3º, explicita os conhecimentos necessários para a construção das competências do futuro professor além do conhecimento específico, que devem contemplar: (i) cultura geral e profissional; (ii) conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídos as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (iii) conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; (iv) conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; (v) conhecimento pedagógico; (vi) conhecimento advindo da experiência.

A Resolução CNE/CP 01/2002 também apresenta os critérios que devem definir a organização da matriz curricular no seu Artigo 11º quando especifica seis eixos articuladores que devem percorrer o currículo todo. Cada eixo articulador será apresentado a seguir com notas explicativas relacionando cada eixo à organização curricular do curso.

7.1.1 Articulação dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional

A organização curricular do curso Letras-Inglês inclui ligações horizontais e verticais entre os diferentes âmbitos do conhecimento. A partir do início do curso, o conhecimento pedagógico será trabalhado em conjunto com conhecimentos de várias áreas específicas por meio de projetos interdisciplinares. Os alunos serão estimulados a aplicar os conceitos teóricos na prática, desta forma construindo conhecimento teórico-prático baseado na própria experiência. Experimentam a simetria invertida, trabalham em grupos, criando conexões entre disciplinas diferentes, aplicando teoria na prática, percebendo a aprendizagem como processo na medida em que as disciplinas de um semestre são aprofundadas durante os semestres subseqüentes. Enfatiza-se não apenas a distinção como também a relação entre o conhecimento do objeto de ensino e sua expressão escolar, havendo um diálogo permanente com a produção contínua do conhecimento.

7.1.2 Articulação da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional

Por meio dos projetos / atividades interdisciplinares, os alunos serão expostos a diferentes situações de trabalho acadêmico envolvendo o trabalho em grupos, interagindo e comunicando entre si enquanto definem seus tópicos, projetos, e outras modalidades de trabalho que serão realizados de forma autônoma.

A partir do 1º até o 6º período, os alunos estarão envolvidos em projetos de ensino/pesquisa abrangendo diferentes disciplinas, que certamente oferecerão oportunidades para a re-interpretação do conhecimento a partir da realidade do aluno pela troca de idéias e de experiências, exercitando a capacidade de tomar decisões, definir prioridades, resolver problemas, definir tarefas, assumir responsabilidades e apresentar trabalhos, assumindo sua autonomia intelectual e posicionamento crítico, tão importantes para a vida profissional futura.

7.1.3 Articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade

Estão previstas conexões explícitas através dos co-requisitos e dos pré-requisitos na matriz curricular que ilustram a articulação entre as diferentes disciplinas. Quinze disciplinas da área de conhecimento específico e seis da área de conhecimento pedagógico participarão conjuntamente na realização de projetos de ensino / pesquisa. Este conjunto interdisciplinar será ministrado por todos os professores envolvidos, na perspectiva do ensino colaborativo. A viabilidade do estabelecimento de conexões entre um período e outro, do aprofundamento do conhecimento no período seguinte, através da continuidade dos projetos interdisciplinares é prevista.

7.1.4 Articulação da formação comum com a formação específica

Em reconhecimento da necessidade de contextualizar o conhecimento específico para atender às demandas do objetivo principal do curso de licenciatura, que é de formar professores competentes, conhecedores da realidade com ampla formação cultural, o curso enfatiza a presença de conceitos relacionados à formação comum durante todo o curso. Entendemos que, quando se refere à 'formação comum' trata-se fundamentalmente da dimensão pedagógica do curso no sentido amplo, envolvendo não apenas as disciplinas ministradas pelo Centro Pedagógico, como também disciplinas oferecidas por outros departamentos que pretendem desenvolver conhecimentos necessários à formação do professor competente, consciente sócio-político-economicamente. Os futuros professores precisam ser cidadãos conscientes e ativos que se posicionam frente às transformações sociais, sabendo respeitar a diversidade pessoal e cultural. Precisam compreender o processo de aprendizagem e saber desenvolver estratégias de aprendizagem para seus futuros alunos. Como enfatiza o Parecer CNE/CP 9/2001, o futuro professor precisa estimular seus alunos:

(...) a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer

relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.

Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça. Do mesmo modo precisam ser consideradas as especificidades dos alunos das diversas modalidades de ensino, especialmente da Educação Indígena, da Educação de Jovens e Adultos, bem como dos alunos com necessidades educacionais especiais.

(Parecer CNE/CP 9/2001, p.10)

Para garantir uma atuação consistente do futuro professor, a proposta atual prevê espaços curriculares para a contextualização e execução do conhecimento específico criando conexões entre a formação específica e a formação comum através dos projetos interdisciplinares, caracterizados pela orientação conjunta de profissionais do CCHN (Departamento de Línguas e Letras) e do Centro de Educação.

7.1.5 Educação e Inclusão: Lei de Libras

De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, no item 3.2.8:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

(...) As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas.

A inserção de disciplinas que contemplam a formação pedagógica e que compõem o grupo das disciplinas consideradas de base e formação comum, ou seja, que integram a formação de professores de todas as áreas de conhecimento em nível da educação fundamental, propiciarão os conhecimentos básicos referentes à diversidade e amplitude dessas especificidades, possibilitando a compreensão das diversidades contextuais, individuais, sociais e políticas presentes nos espaços educacionais de trabalho, e essenciais ao seu entendimento e interpretação.

Outrossim, através dos Projetos Interdisciplinares, poderão ser abertos espaços que possibilitem a investigação e experimentação de práticas relacionadas às teorias estudadas.

7.1.6 Articulação dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa

Este eixo articulador está fortemente ligado ao anterior na medida em que ambos enfatizam a importância da contextualização do conhecimento específico. Disciplinas de língua Inglesa não podem ser ensinadas de forma isolada. O objetivo principal do curso é de formar professores de língua inglesa, e para isso as disciplinas de conteúdo específico devem sempre ser trabalhadas com ênfase na sua relação com a área de ensino e o contexto sócio-político-cultural onde o futuro professor se encontra. A ação educativa não pode ser realizada sem o conhecimento da fundamentação filosófica das diferentes áreas de conhecimento envolvidas no curso, a capacidade de análise, o posicionamento crítico. Sendo assim, a criação dos projetos interdisciplinares oferece espaços curriculares para explorar a contextualização das disciplinas específicas, a dimensão pedagógica, as conexões horizontais entre as diferentes disciplinas de cada semestre e as conexões verticais entre as disciplinas de períodos diferentes. Todavia, o Estágio Curricular obrigatório deve ser considerado o espaço/tempo culminante da formação de professores onde a articulação de todos os conhecimentos adquiridos se concretiza na prática.

7.1.7 Articulação das dimensões teóricas e práticas

Conscientes da necessidade de relacionar a teoria com a prática em vários níveis (dentro de cada disciplina, quando relacione uma disciplina com outra, na contextualização das disciplinas na vida real, e ao assumir o posicionamento crítico nas práticas de ensino), a organização curricular enfatiza a articulação entre teoria e prática a partir do 1º período quando propõe projetos interdisciplinares em cooperação entre o DLL e o DLCE. Um detalhamento maior dessa organização pode ser encontrado a seguir nos itens 7.2 e 7.3.

7.1.8 Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação

É fundamental garantir o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico-informacional durante o curso de Letras-Ingês. A língua inglesa é utilizada globalmente como meio de comunicação entre povos e culturas diferentes. Os futuros professores precisam saber utilizar as tecnologias disponíveis no sentido de garantir a sua formação continuada e também para garantir a utilização de estratégias diversificadas de ensino durante a própria formação e durante a prática profissional futura. O Departamento de Línguas e Letras deve investir na ampliação do acesso às tecnologias de informação e de comunicação através da montagem de um laboratório de informática reservado especificamente para os alunos do próprio departamento. Esse esforço, somado às iniciativas de outros departamentos possibilitarão a ampliação dos espaços, contribuindo para que o uso de tecnologias de informação e comunicação se torne uma prática curricular ampla e permanente.

Dessa forma, o presente projeto pedagógico busca contemplar as novas orientações e novas dimensões. Sua implementação levará à atualização e à transformação das visões político/educacional/contextual, na ótica de uma nova concepção didático-

pedagógica. Tais questões estarão, pois, contempladas no conjunto de disciplinas e atividades constantes da organização curricular do curso.

7.2. DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA – CONCEITUAÇÃO

De acordo com a resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, fundamentada no Parecer CNE/CP28/2001, homologado em 17/01/2002, a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garante as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 horas de aulas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

7.2.1. A Dimensão Prática

Em concordância com as bases conceituais / legais que sustentam a proposta oficial referentes às Diretrizes Curriculares para a formação de professores e também àquelas relativas às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, explicitamos nosso entendimento de que o processo ensino-aprendizagem depende, fundamentalmente, do diálogo permanente entre teoria / prática e de sua eficaz aplicação em um contexto real. Consubstanciamos nossa afirmativa com o Parecer CNE/CP 9/2001 sobre a Lei 9.394/96, quando se trata da formação dos profissionais do ensino:

(...) o padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas, articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades, as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

(Parecer CNE/CP 28/2001, publicado no DOU de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.)

O Parecer CNE 9/2001 (p. 56-57), ao dispor sobre as dimensões teóricas práticas dos cursos de licenciatura, abre a discussão da seguinte forma: “(...) o *princípio metodológico geral* é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer (...). Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor [aluno], além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz”. O mesmo Parecer enfatiza que “a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzido a um espaço isolado”, e recomenda que sejam previstas “situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem”.

O Parecer CNE 9/2001 (p. 57) define três níveis diferentes de prática:

1. No interior das áreas ou disciplinas, sendo que *“todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática”*.
2. Na *‘coordenação da dimensão prática’* onde *“as atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar (...)”*.
3. Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica.

7.2.1.1 Quanto à Dimensão Prática no Interior das Disciplinas

Com relação ao item (1), a associação entre teoria e prática é garantida no Artigo 61, parágrafo 1, da LDB 9.394/96 e é amplamente defendida nas publicações recentes do MEC e da comunidade acadêmica atual como um dos fatores principais que contribui para uma aprendizagem efetiva. Por exemplo, na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 74), quando a equipe do MEC/SEF trata da natureza de conteúdos, ela se posiciona da seguinte forma:

A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Para aprender sobre (...) qualquer (...) objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração.

Portanto, percebe-se o reconhecimento amplo no mundo acadêmico / pedagógico atual da necessidade de contextualizar os conceitos que estão sendo estudados, da importância de vivenciar situações na prática onde a utilização dos conceitos se faz necessário, da aplicação dos conceitos teóricos na resolução de problemas práticos, e da significação da prática através de uma análise teórica. A teoria e a prática estão intrinsecamente relacionadas. De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001 (p. 9):

A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

7.2.1.2 Quanto à Prática como Componente Curricular

De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, publicado em 18/01/2002, a prática como componente curricular deve acontecer:

(...) desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente escolar. (p9)

Entendemos que a “*coordenação da dimensão prática*” pode estar relacionada à definição da prática como componente curricular, no sentido de estar registrando a dimensão prática de cada disciplina de forma a garantir a sua presença ao longo do curso. Uma vez definida uma quantidade específica de horas de prática como componente curricular, os professores devem ser estimulados a atuar de forma coletiva e integrada, promovendo “*a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar*”, através da montagem de propostas didáticas, visando ao desenvolvimento de competências específicas necessárias para a formação do futuro profissional.

Sendo o Curso de Licenciatura de Letras-Inglês um curso de graduação que objetiva formar profissionais na área de educação, é fundamental manter em mente as especificidades desse tipo de formação. No seu Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001, pp 28-29), o MEC apresenta as seguintes orientações gerais, também aplicáveis à formação de professores de áreas específicas, sobre a prática como elemento fundamental na formação:

A reflexão sobre a prática é a “marca registrada” de um modelo de formação profissional que se pretende problematizadora. (...) A articulação teoria-prática e a resolução de situações-problemas são opções metodológicas que estão na base de um modelo assim.

Refletir é um tipo de fazer, é uma forma de proceder, pois a reflexão é um procedimento. (...) Questionar, analisar, interpretar, construir hipóteses, comparar, inferir, estabelecer relações, resolver problemas – assim como planejar, avaliar, registrar a prática, trabalhar coletivamente – são procedimentos fundamentais na prática pedagógica e, portanto, devem ser conteúdo da formação dos professores.

(...) Um professor é tanto mais competente quanto mais souber encontrar respostas para os desafios colocados pela prática, ou seja, quanto maior for sua capacidade de resolução de situações-problema. A resolução de situações-problema, enquanto dispositivo metodológico da formação, é um meio de o professor [aluno] aprender a pôr em uso o que sabe e pensa, para encontrar respostas adequadas. É um espaço de aplicação de conhecimentos – inclusive procedimentos – e de exercitação de condutas que o cotidiano profissional lhe exigirá.

A partir da evolução das discussões efetivadas, o Colegiado de Curso de Letras-Inglês decidiu distribuir essas 400 horas entre o Departamento de Línguas e Letras e o Departamento de Linguagem, Cultura e Ensino, no sentido de garantir projetos interdisciplinares, sob a coordenação do DLCE em cada período a partir do 1º até o 6º. Esta proposta específica envolve a organização de pelo menos um projeto interdisciplinar por período, que articule os diferentes âmbitos da Formação Comum com os conteúdos de Formação Específica. Por ser um Projeto Interdisciplinar ministrado por professores de diferentes disciplinas, em conjunto, visando à aplicação da teoria na prática, também ficam garantidos espaços e tempos explícitos na organização do matriz curricular, para desenvolver trabalhos baseados nos eixos definidos na Resolução 01/2002 do CNE/CP, sendo eles: *o eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional; o eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; o eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; o eixo articulador da formação comum com a formação específica; o eixo articulador dos conhecimentos*

filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa e o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Cada período, do 1º até o 6º, terá uma disciplina de 30 horas ministrada pelo Departamento de Linguagem, Cultura e Ensino, totalizando 180 horas de prática como componente curricular. No Departamento de Línguas e Letras, foram eleitas 15 disciplinas específicas da área de Inglês às quais serão acopladas disciplinas denominadas *Projetos de Ensino em (...)*, que integrarão as 225 (duzentos e vinte cinco) horas destinadas ao Departamento de Inglês, formando assim o conjunto de 405 horas de Prática como Componente Curricular. Todos os professores envolvidos trabalharão em conjunto na orientação e discussão dos projetos interdisciplinares.

Dessa forma, as disciplinas denominadas *Tópicos de Ensino de Língua Inglesa (I a VI)*, no total de 180 horas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico em foco, serão de responsabilidade do Centro de Educação e serão ministradas concomitantemente com as disciplinas denominadas *Projetos de Ensino em Língua Inglesa* que totalizam 225 (duzentos e vinte cinco) horas, ligadas a diversas disciplinas de conteúdo específico relativos ao objeto de ensino, ou seja, a Língua Inglesa. Essas disciplinas passarão seis semestres do Curso de Letras-Inglês e farão parte do conjunto de atividades que contemplarão as 400 horas legalmente estabelecidas para as atividades referentes à Prática como Componente Curricular. Assim, visam a atender à determinação legal, de acordo com Parecer CNE/CP 09/2001, página 57, que a define como “*situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundas de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares*”.

Assim sendo, esse conjunto de disciplinas referentes à coordenação da dimensão prática será trabalhado permanentemente, em tempo e espaço curricular específicos, na perspectiva da atuação coletiva e integrada, com a função de promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de investigação, observação e reflexão, propiciando, pois, condições concretas para a consecução dos princípios norteadores explicitados na Resolução CNE/CP 01/2002, quais sejam:

Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

(Art. 13 da Resolução CNE/CP 01/2002).

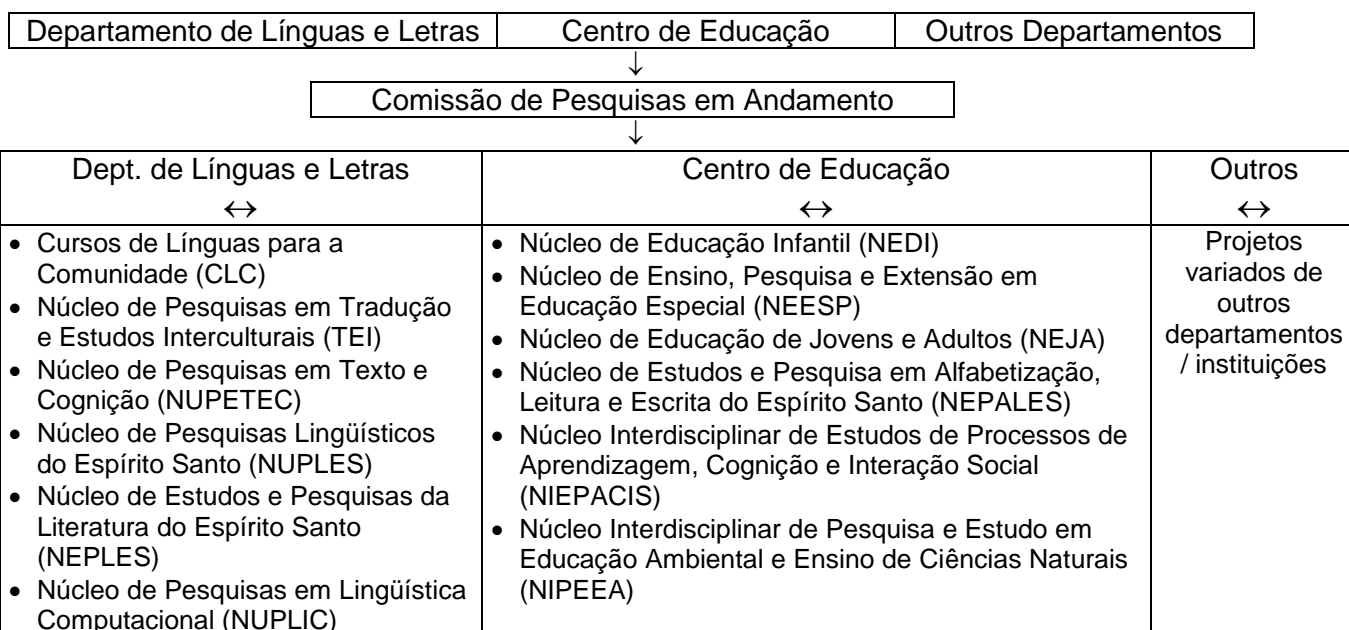
Esse conjunto de disciplinas e atividades perpassará seis períodos dos oito estabelecidos para a finalização do Curso de Licenciatura, tendo em vista a necessidade de contemplar os diversos âmbitos da formação. Os conteúdos enfocados em cada período serão especificados nos respectivos programas, de modo a atender às necessidades evidenciadas em termos de conhecimentos, observadas as questões contextuais e temporais, possibilitando que esse conjunto de atividades interdisciplinares contemple a integração entre os conhecimentos da área específica de ensino e os conhecimentos pedagógicos nas suas diversas dimensões.

Nos seis primeiros semestres do curso, essas atividades serão caracterizadas como disciplinas e além da ênfase ao trabalho colaborativo e ao ensino reflexivo objetiva-se consolidar, através delas, as bases do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do referido curso. Ainda de acordo com o processo de construção dos projetos de ensino dos TCCs, objetiva-se a sua integração com o Estágio Supervisionado.

Assim, é possível afirmar que, ao definirmos os modos operacionais inovadores, estamos propondo determinado perfil que só será finalmente delineado ao realizarem-se os ensaios profissionais, desenvolvidos no decorrer do curso de forma a garantir o convívio harmonioso entre a teoria e a prática.

Por outro lado faz-se preciso envolver os mecanismos existentes em diversos setores, tanto do CCHN quanto do CE, assim como a criação de outros, para que possam oferecer oportunidades de vivenciar os dois aspectos almejados do Projeto Pedagógico proposto, aliando teorias e práticas, em franca fluência e confluência. Torna-se, pois, necessário o estabelecimento de parcerias com os espaços de extensão, pesquisa e outros estudos acadêmicos de modo a permitir a implementação prática dos projetos de ensino.

O quadro abaixo demonstra a estrutura de relações entre esses diferentes espaços.



A integração dos espaços e das disciplinas e o trabalho conjunto dos professores viabilizarão, com certeza, o item 2 dos três níveis diferentes de prática, ou seja: *“promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar”* Parecer CNE 9/2001 (p. 57).

Esse conjunto de atitudes e práticas será vital para a construção do perfil desejado do egresso do Curso de Licenciatura em Letras-Ingês por suas características de interação, diversificação, troca de experiências, vivências diversificadas e maior envolvimento do aluno no Curso através da abordagem que leva ao aprender fazendo.

7.2.1.3 Quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso

A experiência vivenciada durante a realização dos projetos interdisciplinares dos primeiros seis períodos do curso oferece uma fundamentação teórica-prática de pesquisa que facilitará a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois o aluno deverá procurar definir o tema a ser desenvolvido no seu TCC a partir das oportunidades de pesquisa oferecidas durante a realização desses projetos.

Assim, o Trabalho de Conclusão de Curso é o momento no qual o aluno unirá teorias e práticas, analisando situações pedagógicas vividas durante todo o curso, aplicando sua capacidade de análise, de reflexão, de pesquisa, organizando e registrando os resultados do seu processo investigativo num texto acadêmico de sua própria autoria.

O TCC da licenciatura em Língua Inglesa deve ser concluído no 8º período do Curso e tem como exigências uma apresentação escrita e a avaliação em conjunto realizada por pelo menos dois professores, incluindo o professor orientador.

O TCC versará sobre temas ligados à educação e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e literaturas de língua inglesa em suas múltiplas facetas envolvendo áreas de conhecimento afins. O TCC poderá desenvolver-se através de pesquisas, análise crítica e reflexões sobre o ensino de língua inglesa e literaturas de língua inglesa.

No oitavo período, será oportunizada ao aluno uma disciplina para orientações finais do TCC. Essa orientação dos TCC dar-se-á mediante a escolha do orientador pelo aluno orientando, no ato da matrícula na disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso*, de acordo com a oferta de turmas e o estabelecimento de vagas por professor, a critério dos departamentos de Línguas e Letras e Linguagens, Cultura e Ensino, responsáveis conjuntamente pela absorção da demanda de orientações por semestre, guardada a proporcionalidade entre os dois departamentos de acordo com o número de docentes de língua e literatura e de suas didáticas específicas lotados em cada um. Para obtenção de matrícula na turma escolhida, o aluno estará submetido aos mesmos critérios de prioridade de inscrição estabelecidos para as demais disciplinas do curso. O TCC pode ser escrito na língua inglesa ou na língua portuguesa.

7.2.2 Quanto ao Estágio Supervisionado

O Estágio Curricular constitui-se numa situação real de vivência do futuro professor com o contexto escolar em que o convívio entre as disciplinas do currículo básico e a realidade da prática escolar se realize. A necessidade do estabelecimento de uma parceria formal entre a UFES e as escolas de ensino fundamental e ensino médio, públicas ou privadas é de fundamental importância na determinação dos espaços / tempos dos estágios curriculares obrigatórios das licenciaturas, que, por imposição legal, têm a duração de 400 horas e deverão ser efetivados em escolas regulares do sistema de ensino, na perspectiva de promover uma efetiva dinâmica entre teoria e prática profissional, a ocorrer em contextos reais e concretos, possibilitando ao futuro professor estreito e intenso contato com a realidade do cotidiano escolar, locus de sua futura atuação.

De acordo com legislação vigente, o estágio supervisionado é a disciplina que possibilita ao futuro professor o exercício real da atividade profissional para a qual se habilita nos Cursos de Licenciatura, sendo, portanto, um espaço / tempo formativo em que se efetiva a vivência do aluno da licenciatura na realidade educacional.

Cury refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado como oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer. *“O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica”*. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um *“saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino”*. (Cury, 2002, 113-122).

Sendo assim, o estágio curricular supervisionado é uma disciplina abrangente na qual os alunos estagiários vivenciarão práticas e modos de atuação do cotidiano escolar, pois, conforme disposto no artigo 13 da LDBEN, não poderão ser visualizados meramente como profissionais que atuarão somente na sala de aula, devendo participar da vida da escola de um modo geral, o que inclui a sua participação em atividades tais como elaboração da proposta pedagógica da escola, elaboração e cumprimento de planos de trabalho, zelo pela aprendizagem do aluno, estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participação nos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, colaboração com as atividades de articulação da escola, com as famílias e a comunidade.

Considerando o disposto na legislação vigente, o estágio supervisionado é concebido como tempo de aprendizagem, pois demandará uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário, conforme estipulado no Parecer 28/2001, intermediado pela ação de orientação e acompanhamento do professor de estágio. O mesmo Parecer expressa que o estágio curricular supervisionado *“é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”*. (Parecer CNE/CP 28/2001, p.10)

O estágio curricular supervisionado é, portanto, na perspectiva legal, considerado como um momento de formação profissional que deve ser efetivado pelo exercício in loco, pela presença participativa do licenciando em ambientes reais de trabalho. Por isso é um componente curricular que deve ser realizado direta e efetivamente em unidades escolares dos sistemas de ensino, pois é um momento *“para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigível dos formandos”* (Ibid. p.10) quanto à regência e quanto ao acompanhamento de aspectos da vida escolar que são variáveis de tempos em tempos como a elaboração de projeto pedagógico, participação e acompanhamento da matrícula, da organização de turmas e do tempo e espaço escolares.

Outrossim, a legislação deixa claro que o estágio curricular supervisionado deve se dar em regime de colaboração entre as agências formadoras e os sistemas de ensino (previsto no art. 211 da Constituição Federal) podendo ser acordado entre a instituição formadora, o órgão executivo do sistema e a unidade escolar que receberá os estagiários. As formas de participação de caráter recíproco poderão ser combinadas entre essas instâncias. Além disso, a legislação, especificamente o Parecer CNE/CP 28/2001, explicita que *“essa conceituação de estágio curricular supervisionado é vinculante com um tempo definido em lei [...] cujo teor de excelência não admite nem um aligeiramento e nem uma precarização”* (p. 11). Torna-se, pois, evidente, o seu papel e a sua importância na construção do perfil do licenciado.

Propomos que as 400h de estágio sejam distribuídas entre o 7º e o 8º períodos do curso. Acreditamos que a união entre o *Trabalho de Conclusão de Curso* e a segunda etapa do *Estágio* refletiria perfeitamente a união indissolúvel entre a teoria e a prática já experimentada no decorrer do curso. O aluno deverá analisar sua prática, pesquisar, pensar, aprender, criar hipóteses, experimentar e avaliar sua prática, com o compromisso de registrar esta relação inseparável entre teoria e prática na forma de um trabalho acadêmico. Assim sendo, sugerimos que o Estágio que ocorre no 7º período seja de 200 horas, e que o Estágio que ocorre no 8º período também seja de 200 horas.

O estágio deve ser realizado de acordo com a Regulamentação do Estágio Supervisionado na UFES.

7.2.3 Quanto aos Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural

O item III do Parecer CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, trata das 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural que representam os elementos básicos de apreensão de conhecimentos profissionais básicos, tanto específicos da área de ensino quanto pedagógicos, que juntamente com as outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, formam o conjunto definidor do profissional da área de ensino de Língua Inglesa. Outrossim, as Diretrizes para os Cursos de Letras afirmam que:

[...] os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das

manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras.

Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas [o destaque é nosso] deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso. (Parecer CNE/CES 492/2001, p.31)

7.2.4 Quanto às 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

As 200 horas do item (IV) da Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, serão computadas individualmente para cada aluno durante o percurso dos seus estudos, mediante comprovação de sua participação na:

(...) produção coletiva de projetos de estudos, na elaboração de pesquisas, nas oficinas, seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, estudos das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos [e estaduais]. (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 12)

É necessário esclarecer que, para o cômputo das 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, não poderão ser incluídas as horas trabalhadas durante a realização dos projetos interdisciplinares referentes às 400 horas de Prática como Componente Curricular.

Os alunos serão estimulados a participar ativamente de projetos de pesquisa e de extensão ligados ao DLL, ao CCHN, ao CE e a outros departamentos da UFES a fim de desenvolver uma atitude investigativa, uma das competências fundamentais do profissional da área de educação. O aluno precisa adquirir noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação utilizados pelas diferentes áreas do conhecimento. Precisa participar ativamente na busca e na construção de conhecimentos através da investigação acadêmica, a fim de alimentar seu desenvolvimento profissional. De acordo com o Parecer CNE 09/2001, p. 36):

Para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor [aluno] necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de

pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação, etc. (...)

Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação.

Cada aluno deve exercer sua autonomia na escolha das atividades que pretenda desenvolver, visando investimentos em competências específicas que atendam aos objetivos de cada um. O Colegiado de Curso será o órgão competente para analisar, avaliar e aprovar as atividades realizadas pelos alunos no sentido de determinar a sua pertinência para o enriquecimento da formação do aluno como profissional da área de ensino. A especificação das atividades complementares está anexada a este documento (anexo 4).

7.2.4.1 Previsão de carga horária de extensão através de atividades complementares

De acordo com o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária produzida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em Natal - RN, 8 de maio de 1998 (p. 5):

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Como já foi explicitado no item 5 acima, os alunos deverão participar em projetos de pesquisa ou de extensão como parte da carga horária das atividades complementares. Os professores também poderão propor projetos de extensão individuais ou coletivos, departamentais ou interdepartamentais, que serão registrados na PROEX, que será, por sua vez, a responsável pela designação de alunos monitores. Serão aproveitados espaços institucionais da UFES como de outros órgãos envolvidos nos projetos.

São, pois, esses estudos, experiências e vivências – científicas e humanísticas – os determinantes do pretendido perfil do professor de Língua Inglesa, de modo a capacitá-lo e qualificá-lo para atuar no contexto sócio-educacional.

7.3. ESTRUTURA CURRICULAR

7.3.1 Resumo da Distribuição da Carga Horária por Semestre

| Semestre | Número de Horas Obrigatórias | | | | TOTAL |
|-----------------|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------|--|--------------|
| | <i>Conteúdos Curriculares</i> | <i>Prática Curricular</i> | <i>Estágio Curricular</i> | <i>Atividades acadêmico-científico-Culturais</i> | |
| 1º Semestre | 300 | 60 | - | 25 | 385 |
| 2º Semestre | 300 | 60 | - | 25 | 385 |
| 3º Semestre | 300 | 75 | - | 25 | 400 |
| 4º Semestre | 300 | 75 | - | 25 | 400 |
| 5º Semestre | 300 | 75 | - | 25 | 400 |
| 6º Semestre | 315 | 60 | - | 25 | 400 |
| 7º Semestre | 240 | - | 200 | 25 | 465 |
| 8º Semestre | 180 | - | 200 | 25 | 405 |
| TOTAL | 2.235 | 405 | 400 | 200 | 3.240 |

7.3.2 Resumo da Distribuição da Carga Horária por Área

| ÁREA | Número de Horas | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | <i>Nº de Horas de Conteúdos Curriculares</i> | <i>Nº de Horas de Prática Curricular</i> | <i>Nº de Horas de Estágio Curricular</i> | <i>Nº de Horas de atividades acadêmico-científico-culturais.</i> | Número Total de Horas do Currículo Novo | <i>Número Total de Horas do Currículo Anterior</i> |
| Letras- Inglês | 1.320 | 225 | - | | 1.545 | 1.350 |
| Letras-Port. | 360 | - | - | | 360 | 480 |
| Pedagogia (obrigatórias) | 315 | 180 | 400 | | 895 | 420 |
| Pedagogia (optativas) | 120 | - | - | | 120 | - |
| Psicologia | 120 | - | - | | 120 | 120 |
| Filosofia | 60 | - | - | | 60 | 60 |
| Sociologia | 60 | - | - | | 60 | 60 |
| <i>Livre</i> | - | - | - | 200 | 200 | - |
| TOTAL de Horas (obrigatórias) | 2.235 | 405 | 400 | 200 | 3.240 | 2.250 |
| TOTAL de Horas (incluindo as optativas) | 2.355 | 405 | 400 | 200 | 3.360 | 2.250 |

7.3.3 Relação das disciplinas da área de Conhecimento Específico e suas cargas horárias (Letras-Inglês + Letras-Português)

| Disciplina de Conhecimento Específico | Obrigatória / Optativa | Período | Carga Horária |
|---|-------------------------------|----------------|----------------------|
| Língua Inglesa: fonética e fonologia | Obrigatória | 1º | 60 |
| Língua Inglesa: morfossintaxe | Obrigatória | 1º | 60 |
| Introdução aos Estudos da Linguagem | Obrigatória | 1º | 60 |
| Língua Latina I | Obrigatória | 1º | 60 |
| Língua Inglesa: prosódia | Obrigatória | 2º | 60 |
| Língua Inglesa: estudos sintáticos | Obrigatória | 2º | 60 |
| Variação Lingüística | Obrigatória | 2º | 60 |
| Estudos Literários I | Obrigatória | 2º | 60 |
| Estudos Literários II | Obrigatória | 3º | 60 |
| Língua Inglesa: semântica | Obrigatória | 3º | 60 |
| Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais | Obrigatória | 3º | 60 |
| Língua Inglesa: o processo cognitivo da leitura | Obrigatória | 3º | 60 |
| Língua Inglesa: comunicação oral | Obrigatória | 4º | 60 |
| Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico | Obrigatória | 4º | 60 |
| Língua Inglesa: comunicação através da leitura | Obrigatória | 4º | 60 |
| Língua Inglesa: estudos Britânicos | Obrigatória | 4º | 60 |
| Literatura Britânica: das Origens à Era Elizabetana | Obrigatória | 5º | 60 |
| Língua Inglesa: estudos Americanos | Obrigatória | 5º | 60 |
| Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática | Obrigatória | 5º | 60 |
| Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos de aquisição e aprendizagem | Obrigatória | 5º | 60 |
| Literatura Britânica: do Século XVII à Era Vitoriana | Obrigatória | 6º | 60 |
| Literatura Norte-Americana: do Período Colonial ao Realismo | Obrigatória | 6º | 60 |
| Língua Inglesa: tradução – teorias e práticas atuais | Obrigatória | 6º | 60 |
| Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos interacionais | Obrigatória | 6º | 60 |
| Literatura Brasileira I: periodização | Obrigatória | 6º | 60 |
| Literatura Britânica Moderna e Contemporânea | Obrigatória | 7º | 60 |
| Literatura Norte-Americana Moderna e Contemporânea | Obrigatória | 7º | 60 |
| Trabalho de Conclusão de Curso | Obrigatória | 8º | 60 |
| TOTAL: 1.680 de Disciplinas de Conhecimento Específico | | | |

7.3.4 Relação da distribuição da Carga Horária de Estágio

| Nome da Disciplina | Obrigatória / Optativa | Período | Nº de Horas |
|------------------------------------|-------------------------------|----------------|--------------------|
| Estágio Supervisionado I | Obrigatória | 7º | 200 |
| Estágio Supervisionado II | Obrigatória | 8º | 200 |
| TOTAL: 400 horas de Estágio | | | |

7.3.5 Relação das disciplinas que compõem a Prática como Componente Curricular

As disciplinas listadas na tabela que segue combinam Conhecimento Específico com a área de Conhecimento Pedagógico para atender as exigências do item curricular 'Prática como Componente Curricular'.

| Nome da Disciplina | Obrigatória / Optativa | Período | Nº de Horas |
|---|------------------------|---------|-------------|
| Tópicos de Ensino de Língua Inglesa I | Obrigatória | 1º | 30 |
| Tópicos de Ensino de Língua Inglesa II | Obrigatória | 2º | 30 |
| Tópicos de Ensino de Língua Inglesa III | Obrigatória | 3º | 30 |
| Tópicos de Ensino de Língua Inglesa IV | Obrigatória | 4º | 30 |
| Tópicos de Ensino de Língua Inglesa V | Obrigatória | 5º | 30 |
| Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI | Obrigatória | 6º | 30 |
| Projeto de Ensino em Língua Inglesa I | Obrigatória | 1º | 30 |
| Projeto de Ensino em Língua Inglesa II | Obrigatória | 2º | 30 |
| Projeto de Ensino em Língua Inglesa III | Obrigatória | 3º | 45 |
| Projeto de Ensino em Língua Inglesa IV | Obrigatória | 4º | 45 |
| Projeto de Ensino em Língua Inglesa V | Obrigatória | 5º | 45 |
| Projeto de Ensino em Língua Inglesa VI | Obrigatória | 6º | 30 |
| TOTAL: 405 Horas de Prática como Componente Curricular | | | |

7.3.6 Quanto à distribuição de carga horária de acordo com a Dimensão Pedagógica / Formação Comum

No parágrafo único da Resolução CNE/CP1 citada acima, determina-se que: “o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”, e, no Parecer Nº 213/03-CES/CNE, encontra-se o seguinte esclarecimento:

Ao avaliar quantitativamente a dimensão pedagógica do curso, o especialista soma, dentro das 2400 horas, as partes horárias dedicadas às atividades pedagógicas. Por óbvio, as cargas horárias das disciplinas pedagógicas são computadas nessa dimensão. E certo que estas disciplinas, de natureza pedagógica, contemplam em seu interior atividades teóricas e práticas. A soma dessas atividades pedagógicas, teórica e prática, devem perfazer 560 horas.

Elegemos, portanto, as seguintes disciplinas para compor a Dimensão Pedagógica.

| Disciplinas da Dimensão Pedagógica | Período | Obrigatória / Optativa | Nº de Horas |
|---|----------------|-------------------------------|--------------------|
| Psicologia da Educação: desenvolvimento | 1º | Obrigatória | 60 |
| Psicologia da Educação | 2º | Obrigatória | 60 |
| Introdução à Filosofia | 3º | Obrigatória | 60 |
| Política e Organização da Educação Básica | 4º | Obrigatória | 60 |

| | | | |
|--|----|-------------|----|
| Didática | 6º | Obrigatória | 75 |
| Currículo e Formação Docente | 7º | Obrigatória | 60 |
| Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação | 7º | Obrigatória | 60 |
| Sociologia da Educação | 8º | Obrigatória | 60 |
| Educação e Inclusão | 8º | Optativa | 60 |
| Pesquisa e Prática Pedagógica | 8º | Optativa | 60 |
| Fundamentos de Língua de Sinais Brasileira | 8º | Obrigatória | 60 |
| Total Nº de Horas = 555 h obrigatórias + 120 horas optativas = 675h | | | |

| <i>Disciplinas da Dimensão Pedagógica</i> | <i>Período</i> | <i>Obrigatória / Optativa</i> | <i>Nº de Horas</i> |
|--|-----------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| Psicologia da Educação: desenvolvimento | 1º | Obrigatória | 60 |
| Psicologia da Educação | 2º | Obrigatória | 60 |
| Introdução à Filosofia | 3º | Obrigatória | 60 |
| Política e Organização da Educação Básica | 4º | Obrigatória | 60 |
| Didática | 5º | Obrigatória | 60 |
| Currículo e Formação Docente | 7º | Obrigatória | 60 |
| Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação | 7º | Optativa | 60 |
| Sociologia da Educação | 8º | Obrigatória | 60 |
| Educação e Inclusão: Libras | 8º | Obrigatória | 60 |
| Pesquisa e Prática Pedagógica | 8º | Optativa | 60 |
| Total Nº de Horas = 480 h obrigatórias + 120 horas optativas = 600h | | | |

As disciplinas *Tópicos de Ensino de Língua Inglesa 1-6*, e os Projetos de Ensino em Língua Inglesa, com carga horária total de 405 horas, oferecem subsídios teóricos e práticos para a implementação dos projetos interdisciplinares a serem realizados nos períodos 1-6, contemplando parcialmente a ementa da disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica* proposta pelo Centro de Educação. Dessa forma, propomos que a disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica* (de 60 horas) seja oferecida no 8º período como optativa. Das outras disciplinas propostas pelo Centro de Educação para atender à Base Comum, elegemos as disciplinas *Currículo e Formação Docente* (60 horas) e *Fundamentos de Língua de Sinais Brasileira* (de 60 horas) como disciplinas obrigatórias e a disciplina *Educação e Inclusão* (de 60 horas) como disciplina optativa.

8. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

8.1 ASPECTOS CONCEITUAIS

De acordo com o Parecer CNE/CP 09/2001, em seu item 2.1.5 (p.31), “as competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes”. Aprofunda, ainda, o supracitado Parecer ao esclarecer que:

[...] o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações. [...] o que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto. [...] Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

Tradicionalmente, a interação em sala de aula tem sido explicada por uma organização discursiva considerada típica: INICIAÇÃO, RESPOSTA e AVALIAÇÃO (PCNs, Língua Estrangeira, 1998, p. 59). Assim, a interação é assimétrica, pois seu controle é exercido pelo professor, que inicia a interação sobre um tópico que escolheu, que faz perguntas sobre respostas que já sabe, para, a seguir, avaliar a resposta do aluno. Dessa forma, o que o aluno tem a fazer é responder corretamente ao professor para que receba uma avaliação positiva. Mas esse jogo interacional não possibilita, muitas vezes, que o aluno construa os princípios subjacentes ao que está aprendendo para poder transferi-los para outros contextos de uso da linguagem. Torna-se necessário, portanto, repensar esse quadro tradicional.

A equipe do MEC/SEF analisou não só as práticas tradicionais de ensino, como também as pesquisas mais recentes que definiram conceitos inovadores sobre o processo ensino-aprendizagem, visando à aprendizagem como um processo de natureza sociointeracional, situada na história, na cultura e na instituição, e apresentou um resumo dos conceitos básicos que deveriam definir as estratégias de avaliação no primeiro volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução (1997, p. 81), dizendo o seguinte:

(...) a avaliação é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação deve ser vista como parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos. Não devem ser avaliados somente os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais. A avaliação deve oferecer ao professor subsídios para uma análise permanente de sua prática, deve fazer parte integral de seu planejamento, tornando-se uma atividade iluminadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino. De acordo com Luckesi (1990) o ato de planejar requer decisões filosóficas quanto aos princípios que nortearão as escolhas de objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e propostas de avaliação. Uma vez definidos os objetivos principais, as próximas

decisões devem ser tomadas para garantir a realização dos trabalhos, no sentido de alcançar os objetivos definidos previamente. Como Luckesi registra em Prática Docente e Avaliação (1990, p. 31), “O planejamento define os resultados a serem atingidos, a execução constrói os resultados e a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos”.

É necessário haver coerência no decorrer do planejamento todo. Os objetivos gerais devem ser especificados ou detalhados quando tratamos das estratégias específicas de ensino. Os conteúdos a serem explorados devem manter coerência com os objetivos. A avaliação deve examinar os resultados, os trabalhos produzidos pelos alunos, na tentativa de descobrir se os objetivos foram alcançados. Cada peça encaixa na próxima, garantindo assim um planejamento coerente. Dessa forma a avaliação se transforma num processo contínuo e sistemático que ofereça uma interpretação qualitativa do conhecimento construído. Lembramos ainda, o parecer CNE/CP 09/2001 (p. 31):

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola. O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura.

Uma vez que os cursos de Licenciatura pretendem formar professores de áreas específicas do ensino fundamental, torna-se muito importante incorporar os conceitos básicos de avaliação recomendados para o ensino fundamental durante o processo de formação do professor. Esses conceitos são apresentados pelo MEC na Guia de Orientações Metodológicas Gerais para o ‘Programa de Formação de Professores Alfabetizadores’ (2001, p. 33), onde encontramos a seguinte colocação:

(...) o que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimentos adquiridos, mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto – uma coisa é ter conhecimentos sobre determinado tema; outro, muito diferente, é saber utilizá-los quando necessário. O que se deve avaliar principalmente é a capacidade de o professor [aluno] pôr em uso o que sabe para resolver situações similares às que caracterizam o cotidiano profissional na escola: os instrumentos de avaliação só cumprem sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos saberes conquistados pelo professor [aluno].

De acordo com a concepção de aprendizagem adotada, quando o aluno é visto como sujeito do processo de ensino e aprendizagem e as estratégias adotadas são baseadas na resolução de situações-problemas, a avaliação precisa ser diagnóstica e oferecer subsídios para o planejamento de ações subseqüentes. O professor precisa zelar pelo sucesso de aprendizagem do aluno. Esse tipo de ensino precisa atender à diversidade

dos alunos que estão desenvolvendo processos autônomos de construção do conhecimento.

Quando o curso de licenciatura adota estratégias de avaliação que enfatizem o processo de aprendizagem, que reconheçam a construção do conhecimento por parte do aluno, são colocados em prática os conceitos teóricos que os alunos devem aplicar na sua vida profissional futura. Desta forma, fica garantida uma coerência entre a experiência do aluno enquanto estudante do curso de licenciatura e sua vida profissional posterior de professor.

É de fundamental importância diferenciar entre a avaliação somativa, que é feita ao final do processo de aprendizagem, geralmente por meio de um teste, sem permitir ajustes no ensino, e a avaliação formativa que revela o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Em uma avaliação formativa interativa há procedimentos constantes e personalizados, envolvendo professores e alunos, que garantem a interação e a pluralidade de visões.

Portanto, consciente da necessidade de avaliações contínuas durante o percurso da aprendizagem, mas sabendo que o sistema universitário exige o registro de pelo menos duas notas que devem refletir o conhecimento adquirido pelo aluno, os professores devem atribuir as notas numéricas da avaliação somativa com base nos seguintes fatores:

- suas observações permanentes do esforço investido pelo aluno na construção do seu conhecimento;
- sua análise do percurso percorrido pelo aluno, consciente do conhecimento prévio do aluno, ou seja seu ponto de partida no processo de aprendizagem;
- os desafios oferecidos durante o processo de ensino-aprendizagem e sua adequação ao conhecimento prévio do aluno;
- as expectativas do professor com relação aos conceitos trabalhados;
- a diversificação das estratégias utilizadas durante o processo ensino-aprendizagem;
- a flexibilização das propostas de avaliação direcionada à diversidade na sala de aula.

Ressalta-se que, quando o professor pretende aplicar qualquer proposta específica de avaliação pontual durante o percurso do processo de aprendizagem, ele deve apresentar aos alunos antecipadamente, de forma clara e compreensiva, os objetivos específicos de sua proposta de avaliação, em conjunto com suas expectativas com relação aos resultados. Os dados obtidos através das propostas de avaliação devem ser utilizados como informações importantes para o redirecionamento, a flexibilização ou o redimensionamento das estratégias de ensino. O professor e o aluno são parceiros no processo de aprendizagem e devem trabalhar em conjunto para realizar seus objetivos com sucesso. De acordo com o Parecer CNE 09/2001, p. 33-34, o professor precisa:

(...) ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento.

8.2 Avaliação Numérica do Rendimento Escolar

A avaliação do rendimento escolar do aluno compreende:

- a) apuração da frequência às aulas;
- b) verificação da aprendizagem do aluno

A aprovação em qualquer disciplina somente será concedida ao aluno que, cumpridas as demais exigências, obtiver o mínimo de 75% de frequência às aulas.

A verificação da aprendizagem em cada disciplina será realizada através de instrumentos como resolução de situações-problemas, provas orais, escritas e práticas, exercícios de aplicação dos conceitos adquiridos, pesquisas, trabalhos práticos e outros previstos de acordo com os conceitos de avaliação adotados como base teórica do sistema de avaliação do curso, proposto pelo professor e aprovado pelo Colegiado de Curso, aos quais serão atribuídas notas.

Para fins de verificação da aprendizagem, as notas obtidas pelo aluno serão representadas numericamente, com valores do intervalo de zero (0,0) a dez (10,0).

O resultado da avaliação da aprendizagem será calculado com base nas notas de duas ou mais verificações bimestrais e do exame final, quando couber, nas disciplinas ofertadas durante meio ano letivo.

- a) Ficará dispensado do exame final na disciplina o aluno que obtiver nota igual ou superior a sete (7,0), obtida pela média aritmética simples das duas ou mais verificações, que será considerada como nota final de aprovação na disciplina.
- b) Deverá prestar exame final na disciplina o aluno que obtiver nota entre zero (0,0) e seis e nove (6,9), obtida pela média aritmética simples das duas ou mais verificações.

8.3 Operacionalização da Avaliação do Rendimento Escolar

Resultado final do processo de verificação da aprendizagem:

1 - Média aritmética simples das notas parciais: $NF = (\text{média das NPs})$

(a) nota final igual ou superior a sete (7,0) = APROVAÇÃO DIRETA;

(b) nota final de zero (0,0) a seis e nove (6,9) = submissão a EXAME FINAL

2 - Média aritmética simples da média das notas parciais e da nota de exame final:

$$NF = (\text{Média das NPs} + NEF) / 2$$

(a) nota final de cinco (5,0) a dez (10,0) = APROVADO

(b) nota final de zero (0,0) a quatro e nove (4,9) = REPROVADO

Observações:

- 1ª - As siglas adotadas nas fórmulas de cálculo da média têm as seguintes correspondências: NF = nota final, NP = nota parcial, NEF = nota do exame final.
- 2ª - Será aprovado na disciplina o aluno que obtiver:
- setenta e cinco por cento (75%), no mínimo, de frequência, e média das duas ou mais notas parciais igual ou superior a sete (7,0);
 - ou, média igual ou superior a cinco (5,0) após a submissão ao exame final.
- 3ª - Será reprovado na disciplina o aluno que:
- não obtiver, no mínimo, setenta e cinco por cento (75%) de frequência,
 - ou obtiver nota final inferior a cinco (5,0) após a submissão ao exame final.
- 4ª - Ficarão impedidos de prestar exame final o aluno que:
- não obtiver, no mínimo, setenta e cinco por cento (75%) de frequência na disciplina.
- 5ª - Ao aluno que não comparecer ao exame final da disciplina será atribuída a nota zero (0,0), salvo os casos previstos nas normas institucionais.

8.4 Sistema de Avaliação do Projeto do Curso

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) inclui uma estrutura que visa garantir uma avaliação institucional da implementação curricular e do desenvolvimento do curso. Tal avaliação informa e orienta tanto o planejamento do curso, quanto a possível reformulação de estratégias com vistas ao aprimoramento do processo de formação profissional e, conseqüentemente, dos resultados esperados. O processo avaliativo se dá de forma continuada, buscando reavaliar constantemente a coerência interna entre os elementos constituintes do Projeto e a pertinência da estrutura curricular em relação ao perfil desejado e o desempenho social do egresso.

A avaliação enfoca as seguintes dimensões do curso: a) cumprimento dos objetivos da formação definidos no currículo prescrito; b) perfil do egresso; c) estrutura curricular; d) atividades complementares; e) estágio supervisionado; f) pertinência do curso no contexto regional; g) corpo docente e discente; h) estrutura física e material.

Os instrumentos e estratégias de avaliação adotados buscam obter sempre informações que possibilitem uma visão realista do curso e da implementação do PPC a fim de garantir a qualidade do ensino oferecido pelo curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo e de possibilitar que as mudanças, quando necessárias, se dêem de forma gradual, sistemática e sistêmica. Constituem, pois, instrumentos e estratégias de avaliação:

- 1- Questionários para ingressantes (calouros);
- 2- Questionários para alunos que já tenham concluído metade do curso;
- 3- Questionários para alunos sobre cada disciplina/professor no final de cada semestre;
- 4- Reuniões periódicas do Colegiado de Curso;
- 5- Reuniões periódicas com docentes do curso visando à construção de hábitos permanentes de avaliação que garantam a realização dos principais objetivos do curso e que promovam a relação transdisciplinar entre as diversas áreas.
- 6- Seminários semestrais em que os Projetos de Ensino curriculares são apresentados pelos alunos;
- 7- Página eletrônica do curso através da qual mantemos contato com os egressos e disponibilizamos tanto o PPC quanto a produção acadêmica dos alunos para a comunidade;
- 8- Projeto de Extensão do Departamento: Os Cursos de Línguas para a Comunidade (CLC) representam uma oportunidade de articulação entre a teoria e a prática para nosso alunado. Como grande porcentagem de nossos alunos são semestralmente selecionados para atuar no projeto, o colegiado de curso mantém constante diálogo com a coordenação pedagógica do CLC. Esta coordenação os acompanha em momentos de formação pré-serviço e em-serviço, fornecendo constantemente ao colegiado informações sobre o desenvolvimento dos alunos.
- 9- Comissão Permanente de Avaliação do Curso;
- 10- Estágio não-curricular: via questionário, obtemos dos contratantes, informações tanto dos critérios que orientaram a seleção de nossos alunos, quanto do desempenho dos mesmos na atividade de estágio;
- 11- Avaliação da Pró-Reitoria de Graduação da UFES;
- 12- Avaliação do INEP (que inclui o ENADE)

9. ACOMPANHAMENTO E DIAGNÓSTICO DO CURSO

É de fundamental importância incluir como parte integrante da proposta curricular do curso uma estrutura que garanta uma avaliação institucional da implementação e desenvolvimento do curso. Assim sendo, sugerimos a instituição de uma Comissão Permanente de Avaliação, com representação de docentes de todos os departamentos envolvidos no curso e com representação estudantil. Esta comissão deve preparar os instrumentos avaliativos do curso de acordo com as exigências institucionais da Universidade e de acordo com as necessidades identificadas pela comissão. Os dados levantados devem ser organizados e servir como base para diagnósticos periódicos do funcionamento do curso. Problemas levantados devem ser discutidos com todos os docentes envolvidos no curso em conjunto com representação estudantil. Propostas de solução devem ser implementadas e acompanhadas pela comissão.

Os critérios avaliativos a serem implementados pela Comissão Permanente de Avaliação deverão constituir-se num processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- ♦ pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- ♦ pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- ♦ pela orientação acadêmica individualizada com base em avaliações do corpo docente e discente e avaliações das metodologias de ensino utilizadas;
- ♦ pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna incluindo a avaliação das disciplinas e a avaliação do aproveitamento de aprendizagem pelos alunos;
- ♦ pela aceitação do profissional no mercado de trabalho e na comunidade acadêmica;
- ♦ pela relevância e aceitação do curso na sociedade;
- ♦ pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

9.1 Infra-Estrutura

A infra-estrutura necessária para o bom desenvolvimento do curso também deve ser avaliada periodicamente pela Comissão Permanente de Avaliação que deve analisar a infra-estrutura atual e montar propostas de melhoria que visam o investimento num ensino de qualidade que atenda às necessidades identificadas. Lembramos também que, de acordo com as Diretrizes para a Formação de Professores na UFES (Anexo da Resolução Nº 47/2005 – CEPE, p. 29):

No âmbito da UFES, a prática como componente curricular e o estágio curricular obrigatório devem tornar-se objeto de estudo de um Núcleo Articulador, constituído por representantes dos colegiados que ofertam cursos de licenciatura e vinculados administrativamente à PROGRAD. Esse Núcleo de articulação permanente deve cumprir a função de pensar coletivamente a formação docente, a formação de formadores, a relação teoria e prática, a interface entre formação comum e formação específica e outros problemas comuns aos cursos de licenciatura.

9.1.1 Espaço Físico de Secretarias, Salas de Aula e Laboratórios

O curso de graduação Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa utiliza salas nos prédios ICII, ICIII e ICIV para a realização das aulas. As aulas de conhecimento específico são ministradas nas salas dos prédios ICII e IC III que também são utilizados por outros cursos do CCHN e as aulas de cunho pedagógico são ministradas nas salas do prédio IC IV que são utilizadas pelos cursos pertencentes ao Centro de Educação. O Prédio ICII possui 11 salas de aula sendo 4 equipadas com vídeo, DVD, amplificador e TV 29". O Prédio ICIII possui 18 salas de aula, sendo 8 equipadas com vídeo, DVD, amplificador e TV 29". Ambos os prédios são utilizados por

9 departamentos diferentes, todos com pelo menos um curso de graduação. No prédio do IC III existe um laboratório de informática para utilização de todos os alunos e professores do CCHN. São duas salas – uma para utilização exclusiva dos alunos, com 24 computadores disponíveis, e outra que pode ser utilizada pelos professores do CCHN quando for marcada de acordo com as regras estabelecidas para o funcionamento do laboratório. Cada professor tem o direito de utilizar o laboratório apenas duas vezes por mês para cada disciplina ministrada – quando a sala tiver disponível. A sala que está destinada ao uso do professor possui 18 computadores – a maioria com placa de som, caixas de som e microfones. O laboratório ainda não oferece fones – que seriam imprescindíveis para o funcionamento adequado de um laboratório sendo utilizado para ensino de línguas.

As salas dos professores (um total de 15) são abrigadas no prédio Bernadette Lyra, construído em 04/01/1996, onde funcionam os dois cursos de mestrado do departamento de Línguas e Letras. As salas não são equipadas com computadores nem são conectadas à rede de Internet para permitir a utilização eficaz de computadores pessoais. O prédio também possui três salas de aula que são utilizadas pelos cursos de mestrado e duas bibliotecas setoriais – a biblioteca Prof. Geraldo da Costa Matos utilizado pelos alunos e professores do Mestrado em Estudos Literários, e a biblioteca Joaquim Mattoso Câmara Jr. utilizada pelos alunos e professores do mestrado em Estudos Lingüísticos.

A secretaria que atende os cursos de graduação do DLL é situada no prédio administrativo do CCHN junto com as outras secretarias dos cursos do CCHN e seus respectivos colegiados. São disponibilizados 4 computadores para atender aos 9 Coordenadores dos cursos de graduação do CCHN.

2. Bibliotecas

O curso de graduação Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa não possui biblioteca própria e nem espaços próprios nas bibliotecas dos cursos de mestrado do DLL. Entretanto, o Projeto de Extensão Cursos de Línguas para a Comunidade (CLC) investe na compra de livros de interesse do curso e os alunos têm livre acesso à biblioteca dos CLC e a biblioteca central.

9.2 Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação

É fundamental garantir o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico-informacional durante o curso de Letras-Inglês. A língua inglesa é utilizada globalmente como meio de comunicação entre povos e culturas diferentes e os futuros professores precisam saber utilizar as tecnologias disponíveis no sentido de garantir a sua formação continuada e também para garantir a utilização de estratégias diversificadas de ensino durante a própria formação e durante a prática profissional futura. O Departamento de Línguas e Letras deve investir na ampliação do acesso às tecnologias de informação e de comunicação através da montagem de um laboratório de informática reservada

especificamente para os alunos do próprio departamento. Também deve estabelecer parcerias com outros Centros e espaços no sentido de garantir um aproveitamento maior ou otimização de espaços existentes.

10. DOCUMENTOS QUE INTEGRAM O PPC

10.1 Matriz Curricular Letras Inglês

1º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---|---|---------------|------------|------------|----------------|--|
| | Língua Inglesa: fonética e fonologia | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | |
| | Língua Inglesa: morfossintaxe | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | |
| | Introdução aos Estudos da Linguagem | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| | Língua Latina I | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| PSO 03292 | Psicologia da Educação: desenvolvimento | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| | Projeto de Ensino em Língua Inglesa I | 30 L | 1 | 30 | Obrigatória | Co-requisito: Tópicos de Ensino em Língua Inglesa I |
| DDPE | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa I | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa I |
| Carga Horária = 300 h de Conteúdo Curricular + 60 h de Prática Curricular = TOTAL de 360 horas | | | | | | |

2º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---|--|---------------|------------|------------|----------------|--|
| | Língua Inglesa: prosódia | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: fonética e fonologia |
| | Língua Inglesa: estudos sintáticos | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: morfossintaxe |
| | Variação Lingüística | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Introdução aos Estudos da Linguagem |
| | Estudos Literários I | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| PSI 00764 | Psicologia da Educação | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Psicologia da Educação: desenvolvimento |
| | Projeto de Ensino em Língua Inglesa II | 30 L | 1 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa I Co-requisito: Tópicos de Ensino em Língua Inglesa II |
| DDPE | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa II | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa I Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa II |
| Carga Horária = 300 h de Conteúdo Curricular + 60 h de Prática Curricular = TOTAL de 360 horas | | | | | | |

3º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---------------|---|---------------|------------|------------|----------------|--|
| | Língua Inglesa: semântica | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: estudos sintáticos |
| | Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | |
| | Língua Inglesa: processo cognitivo da leitura | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | |
| FIL 03265 | Introdução à Filosofia | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| | Estudos Literários II | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Estudos Literários I |
| | Projeto de Ensino em Língua Inglesa III | 45L | 1 | 45 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa II Co-requisito: Tópicos de Ensino em Língua Inglesa III |

| | | | | | | |
|------|---|--------|---|----|-------------|--|
| DDPE | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa III | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa II Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa III |
|------|---|--------|---|----|-------------|--|

**Carga Horária = 300 h de Conteúdo Curricular + 75 h de Prática Curricular =
TOTAL de 375 horas**

4º Período

| Código | Disciplinas | T.E. L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---------------|---|--------------------|------------|------------|----------------|--|
| | Língua Inglesa: comunicação oral | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: prosódia |
| | Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais |
| | Língua Inglesa: comunicação através da leitura | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: processo cognitivo da leitura |
| | Língua Inglesa: estudos Britânicos | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| DASE | Política e Organização da Educação Básica | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| | Projeto de Ensino em Língua Inglesa IV | 45L | 1 | 45 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa III Co-requisito: Tópicos de Ensino em Língua Inglesa IV |
| DDPE | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa IV | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa III Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa IV |

**Carga Horária = 300 h de Conteúdo Curricular + 75 h de Prática Curricular =
TOTAL de 375 horas**

5º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---------------|---|---------------|------------|------------|----------------|---|
| | Literatura Britânica: das origens à era Elizabetana | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: estudos Britânicos |
| | Língua Inglesa: estudos Americanos | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | |
| | Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico |
| | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Psicologia da Educação + Língua Inglesa: comunicação oral |

| | | | | | | |
|----------|---------------------------------------|--------|---|----|-------------|--|
| | processos de aquisição e aprendizagem | | | | | |
| LET06193 | Literatura Brasileira I: periodização | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| | Projeto de Ensino em Língua Inglesa V | 45L | 1 | 45 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa IV Co-requisito: Tópicos de Ensino em Língua Inglesa V |
| DDPE | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa V | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa IV Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa V |

**Carga Horária: 300 h de Conteúdo Curricular + 75 h de Prática Curricular =
TOTAL de 375 horas**

6º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---------------|---|---------------|------------|------------|----------------|--|
| | Literatura Britânica: do século XVII à era Vitoriana | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Literatura Britânica: das origens à era Elizabetana |
| | Literatura Norte-Americana: do Período Colonial ao Realismo | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: estudos americanos |
| | Língua Inglesa: tradução – teorias e práticas atuais | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática |
| | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos interacionais | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos de aquisição e aprendizagem |
| DID 06240 | Didática | 75 T | 4 | 75 | Obrigatória | Pré-requisito: Política Educacional e Organização da Educação Básica |
| | Projeto de Ensino em Língua Inglesa VI | 30 E | 1 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa V Co-requisito: Tópicos de Ensino em Língua Inglesa VI |
| DDPE | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa V Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa VI |

**Carga Horária: 315 h de Conteúdo Curricular + 60h de Prática Curricular =
TOTAL de 375 horas**

7º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|--|--|---------------|------------|------------|----------------|--|
| | Literatura Britânica Moderna e Contemporânea | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Literatura Britânica: do século XVII à era Vitoriana |
| | Literatura Norte-Americana Moderna e Contemporânea | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Literatura Norte-Americana do Período Colonial ao Realismo |
| DDPE | Currículo e Formação Docente | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Didática |
| DFEOE | Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| DDPE | Estágio I | 200h Estágio | | 200 | Obrigatória | Pré-requisito: Didática |
| Carga Horária: 240 h de Conteúdo Curricular obrigatório + 200 h de Estágio Supervisionado TOTAL de 440 horas obrigatórias | | | | | | |

8º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---|--|---------------|------------|------------|----------------|--|
| CSO 03274 | Sociologia da Educação | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| | Trabalho de Conclusão de Curso | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI |
| DDPE | Fundamentos de Língua de Sinais Brasileira | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| | Estágio II | 200h Estágio | | 200 | Obrigatória | Pré-requisito: Estágio I |
| Carga Horária: 180h obrigatórias + 120 h de conteúdo curricular optativo + 200 h de Estágio Supervisionado TOTAL de 380 horas obrigatórias | | | | | | |

10.2 NOVA PROPOSTA CURRICULAR – EMENTAS**10.2.1 DISCIPLINAS MINISTRADAS PELA ÁREA DE INGLÊS DO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS**

Língua Inglesa: fonética e fonologia

Introdução aos conceitos fundamentais da fonética articulatória e acústica. Estudo dos fonemas do inglês britânico e/ou norte americano e a sua realização em diversos dialetos. Utilização dos símbolos da Associação Internacional de Fonética para produzir e ler transcrições fonéticas de falantes nativos de dialetos diferentes da língua inglesa.

Língua Inglesa: prosódia

Estudo das características prosódias da língua inglesa. A relação entre as formas e funções da entoação na comunicação oral: a função atitudinal, a função gramatical e a função do discurso. A estrutura da unidade básica de entoação.

Língua Inglesa: comunicação oral

Diferenças entre a estruturação da linguagem escrita e a da linguagem falada. Os gêneros no discurso oral. Discurso como construção social. Interação oral: os princípios da cooperação. A interpretação do discurso em língua estrangeira.

Língua Inglesa: morfossintaxe

Estudo dos diferentes processos envolvidos na formação das palavras, as relações sintagmáticas e paradigmáticas existentes e o papel da morfologia como componente do estudo de sintaxe e da semântica.

Língua Inglesa: estudos sintáticos

Estudo das estruturas sintáticas e suas funções. Tempo, aspecto e modalidade verbais na língua inglesa. Gramáticas prescritiva, descritiva e pedagógica.

Língua Inglesa: semântica

Estudo de aspectos ideológicos da significação: a teoria do signo lingüístico e a teoria da referência. O significado das palavras e seus componentes semânticos. A construção de significado de orações diferentes (substantivas, adjetivas e adverbiais). Significado em contexto. Relações de significado entre as palavras de línguas diferentes.

Língua Inglesa: processo cognitivo da leitura

Estudo dos processos cognitivos envolvidos no ato de ler: leitura como processo ativo; a construção do significado do texto; o papel de esquemas na compreensão de textos; processo de aquisição de vocabulário.

Língua Inglesa: comunicação através da leitura

Estudo da relação da linguagem escrita com seu contexto sócio-histórico. O conceito de gênero textual. Leitura de diferentes gêneros textuais incluindo textos acadêmicos e os sub-gêneros que o estruturam.

Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais

Análise e produção de textos de diferentes propósitos comunicativos em uma perspectiva processual. Gêneros e comunicação escrita.

Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico.

Análise e produção de textos acadêmicos em uma perspectiva processual. Organização discursiva do texto acadêmico. Gêneros e comunicação no universo acadêmico.

Língua Inglesa: tradução: história teórica e prática

O contexto histórico da teoria da tradução. Procedimentos de pesquisa em tradução e em comunicação intercultural. Oficina de tradução.

Língua Inglesa: tradução: teorias e práticas atuais

As diferentes abordagens teóricas atuais e suas implicações em relação aos procedimentos adotadas ao se traduzir. O uso da tradução no ensino de língua estrangeira. A tradução como procedimento de leitura e de escrita. Oficina de tradução.

Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos de aquisição e aprendizagem

Princípios psicolingüísticos subjacentes à aquisição, aprendizagem e ensino de Inglês como língua estrangeira. Processos cognitivos e afetivos que influenciam a aquisição da língua estrangeira. Implicações para o ensino.

Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos interacionais

Aspectos funcionais da linguagem. Aprofundamento de conceitos básicos da análise do discurso e da conversa. Ênfase nos aspectos interacionais da linguagem com implicações para o ensino de Inglês como língua estrangeira.

Língua Inglesa: estudos britânicos

Panorama da cultura e civilização do Reino Unido e suas múltiplas manifestações através da história, política, economia, artes, tradições, instituições e costumes do povo. A história da língua inglesa.

Língua Inglesa: estudos americanos

Panorama da cultura e civilização dos Estados Unidos da América e suas múltiplas manifestações através da história, política, economia, artes, tradições, instituições e costumes do povo.

Literatura Britânica: das origens à era Elizabetana

Manifestações literárias em língua inglesa na Grã-Bretanha a partir de suas origens até à Era Elizabetana. O nascimento da Literatura Britânica. O épico anglo-saxão. As líricas e as baladas medievais. O Renascimento na Grã-Bretanha. A obra de William Shakespeare. O soneto elizabetano. Estudo dos autores mais representativos e suas principais obras. Antecedentes culturais e influências histórico-sócio-políticas que contextualizam os textos literários produzidos nesses períodos.

Literatura Britânica: do século XVII à era Vitoriana

Manifestações literárias em língua inglesa na Grã-Bretanha a partir do século XVII até à Era Vitoriana. Os poetas metafísicos. O Iluminismo na Grã-Bretanha. O surgimento do gênero romance. O Romantismo Britânico e suas duas gerações. O romance gótico e o de fim de século. O fenômeno do Vitorianismo. Estudo dos autores mais representativos e suas principais obras. Antecedentes culturais e influências histórico-sócio-políticas que contextualizam os textos literários produzidos nesses períodos.

Literatura Britânica Moderna e Contemporânea

Manifestações literárias em língua inglesa na Grã-Bretanha nos períodos Moderno e Contemporâneo. A noção de vanguarda. A poesia intelectual de T.S. Eliot. A popularização do gênero conto. A narrativa moderna. O surgimento do pós-modernismo. As narrativas marginais. A importância da crítica literária. Estudo dos autores mais representativos e suas principais obras. Antecedentes culturais e influências histórico-sócio-políticas que contextualizam os textos literários produzidos nesse período.

Literatura Norte Americana: do Período Colonial ao Realismo

Manifestações literárias em língua inglesa nos Estados Unidos nos períodos Colonial, Revolucionário, Transcendentalista, Romântico e Realista. Estudo dos autores mais representativos e suas principais obras. O surgimento da “literatura americana”. Antecedentes culturais e influências histórico-sócio-políticas que contextualizam os textos literários produzidos nesses períodos.

Literatura Norte Americana Moderna e Contemporânea

Manifestações literárias em língua inglesa nos Estados Unidos nos períodos Moderno e Contemporâneo. Estudo dos autores mais representativos e suas principais obras. O Pós-Modernismo, o Novo Realismo e a Nova Crítica. As narrativas marginais. A cultura popular e a literatura. Antecedentes culturais e influências histórico-sócio-políticas que contextualizam os textos literários produzidos nesses períodos.

Projeto de Ensino em Língua Inglesa I

Práticas ligadas à fonética e fonologia e à morfossintaxe que visam uma atuação coletiva de formadores ao promover uma articulação de diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

Projeto de Ensino em Língua Inglesa II

Práticas ligadas à prosódia e aos estudos sintáticos que visam uma atuação coletiva de formadores ao promover uma articulação de diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

Projeto de Ensino em Língua Inglesa III

Práticas ligadas à semântica, ao processo cognitivo da escrita e ao processo cognitivo de leitura que visam uma atuação coletiva de formadores ao promover uma articulação de diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

Projeto de Ensino em Língua Inglesa IV

Práticas ligadas às características de linguagem oral, à comunicação através da escrita e à comunicação através da leitura que visam uma atuação coletiva de formadores ao promover uma articulação de diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

Projeto de Ensino em Língua Inglesa V

Práticas ligadas aos estudos Americanos, à história e prática da tradução e à lingüística aplicada à língua inglesa (processos de aquisição e aprendizagem) que visam uma atuação coletiva de formadores ao promover uma articulação de diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

Projeto de Ensino em Língua Inglesa VI

Práticas ligadas às teorias de tradução e à lingüística aplicada à língua inglesa (processos interacionais) que visam uma atuação coletiva de formadores ao promover uma articulação de diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

Trabalho de Conclusão de Curso

Análise, reflexão e pesquisa de temas ligados à educação e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e literaturas de língua inglesa em suas múltiplas facetas envolvendo áreas de conhecimento afins. Organização e registro do processo investigativo num texto acadêmico de própria autoria.

10.2.2 DISCIPLINAS NÃO MINISTRADAS PELO DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS

CSO 03274 Sociologia da Educação

O estudo das principais correntes do pensamento sociológico. A abordagem sociológica no estudo dos problemas educacionais. A sociologia da educação no Brasil. Os desafios impostos pela contemporaneidade.

DFEOE Educação e Inclusão:

Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. Perspectivas histórico-culturais e psicossociais. Legislação e políticas públicas em educação especial no Brasil e no Espírito Santo; os sujeitos da educação. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva. *(Ementa recebida pelo Colegiado no dia 12/05/2006)*

DLCE Fundamentos de Língua de Sinais Brasileira

DFEOE Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação

Especificidade e intercomplementaridade entre fundamentos histórico-filosóficos da educação com a política e o cotidiano de saberes e fazeres na educação. Correntes do pensamento e tendências da prática pedagógica no Brasil, em sua relação com “paradigmas” filosóficos e a história recente do Brasil.

DASE Política e Organização da Educação Básica

A configuração histórica de Estado Brasileiro. A função social da educação e definição da política educacional. Estado e planejamento educacional: centralização / descentralização, público / privado e quantidade / qualidade. Organização, financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica. Política de formação de professores no Brasil. Política educacional no Espírito Santo.

DLCE Currículo e Formação Docente

Fundamentos do currículo. Principais enfoques curriculares. Acompanhamento e análise de um currículo. Formação para a docência.

DLCE Didática

Educação: concepções atuais. Componentes do processo de ensino e de aprendizagem: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Relação professor-aluno

DLCE Estágio Supervisionado I

Observação, vivência e análise crítica dos processos educativos em geral e didático-pedagógicos que ocorrem na escola. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico/práticas no cotidiano escolar: o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino, o material didático – análise crítica de seus textos e o exame de seus conteúdos, avaliação da aprendizagem. Ações docentes, entendidas como regência de classe, contemplando a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o ensino fundamental.

DLCE Estágio Supervisionado II

Observação, vivência e análise crítica dos processos educativos em geral e didático-pedagógicos que ocorrem na escola. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico/práticas no cotidiano escolar: o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino, o material didático – análise crítica de seus textos e o exame de seus conteúdos, avaliação da aprendizagem. Ações docentes, entendidas como regência de classe, contemplando a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o ensino médio.

DDPE Pesquisa e Prática Pedagógica (Optativa)

Relação entre a pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, com vistas ao ensino com pesquisa, considerando suas diferentes interfaces. Análise crítica da ação docente e o papel do professor na pesquisa, na produção e socialização do conhecimento sobre o ensino. Elementos teórico-metodológicos e diferentes enfoques da pesquisa sobre, com e para a prática pedagógica.

DLCE Tópicos de Ensino de Língua Inglesa I

Análise e vivência de práticas de ensino visando à integração, através de projetos de ensino interdisciplinares, de conhecimentos da área específica de ensino com os conhecimentos pedagógicos, na perspectiva da dimensão humana, cultural, social, política e econômica da educação

DDPE Tópicos de Ensino de Língua Inglesa II

Análise e vivência de práticas de ensino visando à integração, através de projetos de ensino interdisciplinares, de conhecimentos da área específica de ensino com os conhecimentos pedagógicos, na perspectiva da dimensão humana, cultural, social, política e econômica da educação

DDPE Tópicos de Ensino de Língua Inglesa III

Análise e vivência de práticas de ensino visando à integração, através de projetos de ensino interdisciplinares, de conhecimentos da área específica de ensino com os conhecimentos pedagógicos, na perspectiva da dimensão humana, cultural, social, política e econômica da educação

DDPE Tópicos de Ensino de Língua Inglesa IV

Análise e vivência de práticas de ensino visando à integração, através de projetos de ensino interdisciplinares, de conhecimentos da área específica de ensino com os conhecimentos pedagógicos, na perspectiva da dimensão humana, cultural, social, política e econômica da educação

DDPE Tópicos de Ensino de Língua Inglesa V

Análise e vivência de práticas de ensino visando à integração, através de projetos de ensino interdisciplinares, de conhecimentos da área específica de ensino com os conhecimentos pedagógicos, na perspectiva da dimensão humana, cultural, social, política e econômica da educação

DDPE Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI

Análise e vivência de práticas de ensino visando à integração, através de projetos de ensino interdisciplinares, de conhecimentos da área específica de ensino com os conhecimentos pedagógicos, na perspectiva da dimensão humana, cultural, social, política e econômica da educação

FIL 03265 Introdução à Filosofia

O que é Filosofia. As questões centrais da tradição filosófica. Análise filosófica do mundo atual. Filosofia e Conhecimento. Filosofia Contemporânea. Temas de Filosofia para formação acadêmica específica do curso.

LET Língua Latina I

Origem e importância da língua latina. Alfabeto, pronúncia restaurada, sílaba e acentuação. Declinação dos nomes. Conjugação dos verbos regulares na voz ativa.

LET Introdução aos Estudos da Linguagem

A lingüística como ciência; língua e linguagem; teoria do signo lingüístico; contribuições de Saussure e de Chomsky. Língua e uso.

LET Variação Lingüística

A língua como fenômeno variável. Mudança e variação. A importância de fatores externos na análise das línguas. A dialectologia. A sociolingüística variacionista. A sociolingüística interacional.

LET Estudos Literários I

Estudo teórico e comparativo de questões relativas aos vários períodos literários ocidentais, em especial aqueles que repercutiram em Portugal e no Brasil, abordados tanto em perspectiva diacrônica quanto sincrônica.

LET Estudos Literários II

Estudo de questões relativas à dinâmica dos gêneros literários – narrativo, dramático e lírico --, em suas especificidades e hibridismos

LET Literatura Brasileira I: periodização

Estudo teórico de questões referentes aos distintos períodos literários brasileiros, analisados em perspectiva diacrônica e sincrônica e em viés comparativo com os similares internacionais. Destaque para Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Simbolismo, Modernismo e Pós-modernismo.

PSO 03292 Psicologia da Educação: desenvolvimento

Introdução à Psicologia. Psicologia do desenvolvimento humano: conceito, teorias e métodos. Fatores que influenciam no desenvolvimento. Processos de Desenvolvimento na: infância, adolescência, idade adulta e terceira idade. Relações entre a Psicologia do Desenvolvimento e o processo educacional.

PSI 00764 Psicologia da Educação

Relação Psicologia e Educação. A dinâmica psico-social da educação: sistema educacional brasileiro, práticas educacionais e cotidiano escolar. Concepções de aprendizagem e processos educacionais.

11. REFERÊNCIAS

- CHARLIER, Évelyne. *Formar professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática*. In PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (Orgs.), **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Estágio supervisionado na formação docente*. In LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs), **Políticas educacionais: práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Editora Alternativa, 2002.
- DIRETRIZES para a Formação de Professores na UFES, Anexo da resolução N° 47/2005 – CEPE.
- LDB – Lei 9.394 de 20/12/1996
- LUCKESI, Carlos C. *“Por uma prática docente crítica e construtiva”* do livro **Prática Docente e Avaliação**, Rio de Janeiro: ABT, 1990.
- MEC/SEF **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1997.
- MEC/SEF **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos de Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.
- PARECER Normativo do Conselho Nacional de Educação N° 09/2001 – CNE/PC – de 08/05/2001
- PARECER Normativo do Conselho Nacional de Educação N° 28/2001 – CNE/PC – de 02/10/2001
- PARECER Normativo do Conselho Nacional de Educação N° 492/2001 – CNE/CES – de 09/07/2001
- PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**, Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RESOLUÇÃO do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP N° 01 – de 19/02/2002
- RESOLUÇÃO do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP N° 02 – de 19/02/2002

SOLIGO, Rosaura e SOLIGO, Angêlica. (org.) **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia de Orientações Metodológicas Gerais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

ANEXO 1: Distribuição das Disciplinas por Departamento

Campus: Goiabeiras

Curso: Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa

| Departamento | Disciplina | Natureza | Carga Horária semestral | Créditos | Periodização na Grade Curricular |
|--|---|-----------------|--------------------------------|-----------------|---|
| Filosofia | Introdução à Filosofia | Obrigatória | 60 | 4 | 3º |
| Administração e Supervisão Escolar | Política e Organização da Educação Básica | Obrigatória | 60 | 4 | 6º |
| Didática e Prática de Ensino | Didática | Obrigatória | 60 | 4 | 5º |
| Didática e Prática de Ensino | Estágio 1 | Obrigatória | 200 | 10 | 7º |
| Didática e Prática de Ensino | Estágio 2 | Obrigatória | 200 | 10 | 8º |
| Didática e Prática de Ensino | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa I | Obrigatória | 30 | 2 | 1º |
| Didática e Prática de Ensino | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa II | Obrigatória | 30 | 2 | 2º |
| Didática e Prática de Ensino | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa III | Obrigatória | 30 | 2 | 3º |
| Didática e Prática de Ensino | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa IV | Obrigatória | 30 | 2 | 4º |
| Didática e Prática de Ensino | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa V | Obrigatória | 30 | 2 | 5º |
| Didática e Prática de Ensino | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI | Obrigatória | 30 | 2 | 6º |
| Didática e Prática de Ensino | Currículo e Formação Docente | Obrigatória | 60 | 4 | 8º |
| Didática e Prática de Ensino | Fundamentos de Língua de Sinais Brasileira | Obrigatória | 60 | 4 | 8º |
| Didática e Prática de Ensino | Educação e Inclusão | Optativa | 60 | 4 | 8º |
| Didática e Prática de Ensino | Pesquisa e Prática Pedagógica | Optativa | 60 | 4 | 8º |
| Psicologia Social e Desenvolvimento | Psicologia da Educação: desenvolvimento | Obrigatória | 60 | 4 | 1º |
| Psicologia | Psicologia da Educação | Obrigatória | 60 | 4 | 2º |
| Ciências Sociais | Sociologia da Educação | Obrigatória | 60 | 4 | 8º |
| Letras (Português) | Introdução aos Estudos da Linguagem | Obrigatória | 60 | 4 | 1º |
| Letras (Português) | Língua Latina 1 | Obrigatória | 60 | 4 | 1º |
| Letras (Português) | Variação Lingüística | Obrigatória | 60 | 4 | 2º |
| Letras (Português) | Estudos Literários I | Obrigatória | 60 | 4 | 2º |
| Letras (Português) | Estudos Literários II | Obrigatória | 60 | 4 | 3º |
| Letras (Português) | Literatura Brasileira I: periodização | Obrigatória | 60 | 4 | 6º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: fonética e fonologia | Obrigatória | 60 | 4 | 1º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: morfossintaxe | Obrigatória | 60 | 4 | 1º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: prosódia | Obrigatória | 60 | 4 | 2º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: estudos sintáticos | Obrigatória | 60 | 4 | 2º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: semântica | Obrigatória | 60 | 4 | 3º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais | Obrigatória | 60 | 4 | 3º |

| | | | | | |
|------------------------|---|-------------|----|---|----|
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: processo cognitivo da leitura | Obrigatória | 60 | 4 | 3º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: comunicação oral | Obrigatória | 60 | 4 | 4º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico | Obrigatória | 60 | 4 | 4º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: comunicação através da leitura | Obrigatória | 60 | 4 | 4º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: estudos Britânicos | Obrigatória | 60 | 4 | 4º |
| Letras (Inglês) | Literatura Britânica: das origens à era Elizabetana | Obrigatória | 60 | 4 | 5º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: estudos Americanos | Obrigatória | 60 | 4 | 5º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática | Obrigatória | 60 | 4 | 5º |
| Letras (Inglês) | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos de aquisição e aprendizagem | Obrigatória | 60 | 4 | 5º |
| Letras (Inglês) | Literatura Britânica: do Século XVII à Era Vitoriana | Obrigatória | 60 | 4 | 6º |
| Letras (Inglês) | Literatura Norte-Americana: do Período Colonial ao Realismo | Obrigatória | 60 | 4 | 6º |
| Letras (Inglês) | Língua Inglesa: tradução – teorias e práticas | Obrigatória | 60 | 4 | 6º |
| Letras (Inglês) | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos interacionais | Obrigatória | 60 | 4 | 6º |
| Letras (Inglês) | Literatura Britânica Moderna e Contemporânea | Obrigatória | 60 | 4 | 7º |
| Letras (Inglês) | Literatura Norte-Americana Moderna e Contemporânea | Obrigatória | 60 | 4 | 7º |
| Letras (Inglês) | Projeto de Ensino em Língua Inglesa I | Obrigatória | 30 | 1 | 1º |
| Letras (Inglês) | Projeto de Ensino em Língua Inglesa II | Obrigatória | 30 | 1 | 2º |
| Letras (Inglês) | Projeto de Ensino em Língua Inglesa III | Obrigatória | 45 | 1 | 3º |
| Letras (Inglês) | Projeto de Ensino em Língua Inglesa IV | Obrigatória | 45 | 1 | 4º |
| Letras (Inglês) | Projeto de Ensino em Língua Inglesa V | Obrigatória | 45 | 1 | 5º |
| Letras (Inglês) | Projeto de Ensino em Língua Inglesa VI | Obrigatória | 30 | 1 | 6º |
| Letras (Inglês) | Trabalho de Conclusão de Curso | Obrigatória | 60 | 4 | 8º |

ANEXO 2 – EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS (de acordo com a ordem do Código Atual) e Carga Horária de Conteúdos Curriculares

| CURRÍCULO 2000 | | | | CURRÍCULO NOVO | | | |
|-----------------------|---|------------|----------------|-----------------------|---|------------|----------------|
| Código | Nome da Disciplina | TEL | Período | Código | Nome da Disciplina Equivalente | TEL | Período |
| ADE00002 | Organização e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio | 60 T | 5 | ADE | Política e Organização da Educação Básica | 60 T | 4 |
| CSO03274 | Sociologia da Educação | 60 T | 4 | CSO03274 | Sociologia da Educação | 60 T | 8 |
| DID02499 | Didática B-II | 60 T | 6 | DID | Didática | 60 T | 5 |
| DID04456 | Estágio Supervisionado 1 | 120 T | 7 | DID | Estágio 1 | 200 T/E | 7 |
| DID04457 | Estágio Supervisionado 2 | 120 T | 8 | DID | Estágio 2 | 200 T/E | 8 |
| DID04458 | Tópicos Especiais: Ensino de Inglês | 60 T | 8 | DID | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa V | 30 T/E | 5 |
| | | | | DID | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI | 30 T/E | 6 |
| FIL03265 | Introdução à Filosofia | 60 T | 3 | FIL03265 | Introdução à Filosofia | 60 T | 3 |
| LET02630 | Língua Portuguesa | 60 T | 1 | | Introdução aos Estudos da Linguagem | 60 T | 1 |
| LET03253 | Linguística Estudos Introdutórios | 30 T | 1 | | Introdução aos Estudos da Linguagem | 60 T | 1 |
| LET03254 | Teoria da Literatura Lírica | 60 T | 2 | | Estudos Literários I | 60 T | 2 |
| LET03255 | Teoria da Literatura Narrativa | 60 T | 3 | | Estudos Literários II | 60 T | 3 |
| LET03263 | Teoria da Literatura de Teatro | 30 T | 4 | | Estudos Literários II | 60 T | 3 |
| LET03272 | Linguística: Estudos Sintáticos | 60 T | 2 | | Variação Linguística | 60 T | 2 |
| LET03310 | Língua Inglesa: Expressão Oral I | 30 T | 1 | | Língua Inglesa: prosódia | 60T | 2 |
| LET03311 | Língua Inglesa: Expressão Escrita I | 30 T | 1 | | Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais | 60T | 3 |
| LET03312 | Língua Inglesa: Sintaxe e Semântica I | 60 T | 1 | | Língua Inglesa: morfossintaxe | 60T | 1 |
| LET03313 | Língua Inglesa: Leitura I | 60 T | 1 | | Língua Inglesa: processo cognitivo da leitura | 60T | 3 |
| LET03314 | Língua Latina | 60 T | 1 | | Língua Latina 1 | 60 T | 1 |
| LET03315 | Língua Inglesa: Expressão Oral II | 30 T | 2 | | Língua Inglesa: prosódia | 60T | 2 |
| LET03316 | Língua Inglesa: Expressão Escrita II | 30 T | 2 | | Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais | 60T | 3 |
| LET03317 | Língua Inglesa: Sintaxe e Semântica II | 60 T | 2 | | Língua Inglesa: estudos sintáticos | 60T | 2 |
| LET03318 | Língua Inglesa: Leitura II | 60 T | 2 | | Língua Inglesa: comunicação através da leitura | 60T | 4 |
| LET03319 | Língua Inglesa: Expressão Oral III | 30 T | 3 | | Língua Inglesa: comunicação oral | 60T | 4 |

| CURRÍCULO 2000 (Continuação) | | | | CURRÍCULO NOVO (Continuação) | | | |
|-------------------------------------|--|------------|----------------|-------------------------------------|---|------------|----------------|
| Código | Nome da Disciplina | TEL | Período | Código | Nome da Disciplina Equivalente | TEL | Período |
| LET03320 | Língua Inglesa: Expressão Escrita III | 30 T | 3 | | Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico | 60T | 4 |
| LET03321 | Língua Inglesa: Sintaxe e Semântica III | 60 T | 3 | | Língua Inglesa: semântica | 60T | 3 |
| LET03322 | Língua Inglesa: Estudos Britânicos | 60 T | 3 | | Língua Inglesa: estudos Britânicos | 60T | 4 |
| LET03323 | Língua Inglesa: Expressão Oral IV | 60 T | 4 | | Língua Inglesa: comunicação oral | 60T | 4 |
| LET03324 | Língua Inglesa: Expressão Escrita IV | 30 T | 4 | | Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática | 60T | 5 |
| LET03325 | Língua Inglesa: Estudos Americanos | 60 T | 4 | | Língua Inglesa: estudos Americanos | 60T | 5 |
| LET03326 | Literatura Portuguesa | 60 T | 4 | | Literatura Brasileira I: periodização | 60T | 6 |
| LET03327 | Língua Inglesa: Expressão Oral V | 60 T | 5 | | Língua Inglesa: comunicação oral | 60T | 4 |
| LET03328 | Linguística Aplicada à Descrição do Inglês | 60 T | 6 | | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos de aquisição e aprendizagem | 60T | 5 |
| | | | | | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos interacionais | 60T | 6 |
| LET03329 | Literatura Inglesa I | 60 T | 5 | | Literatura Britânica: das Origens à Era Elizabetana | 60T | 5 |
| LET03330 | Literatura Brasileira | 60 T | 5 | | Literatura Brasileira I: periodização | 60T | 6 |
| LET03331 | Língua Inglesa: Fonética e Fonologia | 60 T | 5 | | Língua Inglesa: fonética e fonologia | 60T | 1 |
| LET03332 | Literatura Inglesa II | 60 T | 6 | | Literatura Britânica: das Origens à Era Elizabetana | 60T | 5 |
| LET03333 | Literatura Norte-Americana I | 60 T | 6 | | Literatura Norte-Americana: do Período Colonial ao Realismo | 60T | 6 |
| LET03334 | Literatura Inglesa III | 60 T | 7 | | Literatura Britânica: do Século XVII à Era Vitoriana | 60T | 6 |
| LET03335 | Literatura Norte-Americana II | 60 T | 7 | | Literatura Norte-Americana do Período Colonial ao Realismo | 60T | 6 |
| LET03336 | Língua Inglesa: Expressão Escrita V | 60 T | 6 | | Língua Inglesa: tradução – teorias e práticas atuais | 60T | 6 |
| LET03337 | Literatura Inglesa IV | 60 T | 8 | | Literatura Britânica Moderna e Contemporânea | 60T | 7 |
| LET03338 | Literatura Norte-Americana III | 60 T | 8 | | Literatura Norte-Americana Moderna e Contemporânea | 60T | 7 |
| PSI03301 | Psicologia da Educação: aprendizagem | 60 T | 8 | PSI007 64 | Psicologia da Educação | 60T | 2 |
| PSO03292 | Psicologia da Educação: Desenvolvimento | 60 T | 7 | PSO03 292 | Psicologia da Educação: desenvolvimento | 60T | 1 |

ANEXO 3 – EQUIVALÊNCIA DE DISCIPLINAS (2ª VERSÃO – mostrando a relação entre as disciplinas do currículo 2000 e as novas)

| CURRÍCULO 2000 | | | | CURRÍCULO NOVO | | | |
|-----------------------|---|------------|----------------|-----------------------|---|------------|----------------|
| Código | Nome da Disciplina | TEL | Período | Código | Nome da Disciplina | TEL | Período |
| CSO03274 | Sociologia da Educação | 60 T | 4 | CSO03274 | Sociologia da Educação | 60 T | 8 |
| FIL03265 | Introdução à Filosofia | 60 T | 3 | FIL03265 | Introdução à Filosofia | 60 T | 3 |
| PSI03301 | Psicologia da Educação: aprendizagem | 60 T | 8 | PSI00764 | Psicologia da Educação | 60 T | 2 |
| PSO03292 | Psicologia da Educação: Desenvolvimento | 60 T | 7 | PSO03292 | Psicologia da Educação: desenvolvimento | 60 T | 1 |
| ADE00002 | Organização e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio | 60 T | 5 | ADE | Política e Organização da Educação Básica | 60 T | 4 |
| DID02499 | Didática B-II | 60 T | 6 | DID | Didática | 60 T | 5 |
| DID04456 | Estágio Supervisionado 1 | 120 T | 7 | DID | Estágio 1 | 200 T/E | 7 |
| DID04457 | Estágio Supervisionado 2 | 120 T | 8 | DID | Estágio 2 | 200 T/E | 8 |
| DID04458 | Tópicos Especiais: Ensino de Inglês | 60 T | 8 | DID | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa V | 30 E | 5 |
| | | | | DID | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI | 30 E | 6 |
| LET02630 | Língua Portuguesa | 60 T | 1 | | Introdução aos Estudos da Linguagem | 60 T | 1 |
| LET03253 | Linguística Estudos Introdutórios | 30 T | 1 | | | | |
| LET03254 | Teoria da Literatura Lírica | 60 T | 2 | | Estudos Literários I | 60 T | 2 |
| LET03255 | Teoria da Literatura Narrativa | 60 T | 3 | | Estudos Literários II | 60 T | 3 |
| LET03263 | Teoria da Literatura de Teatro | 30 T | 4 | | | | |
| LET03326 | Literatura Portuguesa | 60 T | 4 | | Literatura Brasileira I: periodização | 60 T | 6 |
| LET03330 | Literatura Brasileira | 60 T | 5 | | | | |
| LET03272 | Linguística: Estudos Sintáticos | 60 T | 2 | | Variação Linguística | 60 T | 2 |
| LET03310 | Língua Inglesa: Expressão Oral I | 30 T | 1 | | Língua Inglesa: prosódia | 60T | 2 |
| LET03315 | Língua Inglesa: Expressão Oral II | 30 T | 2 | | | | |
| LET03311 | Língua Inglesa: Expressão Escrita I | 30 T | 1 | | Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais | 60T | 3 |
| LET03316 | Língua Inglesa: Expressão Escrita II | 30 T | 2 | | | | |
| LET03312 | Língua Inglesa: Sintaxe e Semântica I | 60 T | 1 | | Língua Inglesa: morfossintaxe | 60T | 1 |
| LET03313 | Língua Inglesa: Leitura I | 60 T | 1 | | Língua Inglesa: processo cognitivo da leitura | 60T | 3 |
| LET03314 | Língua Latina | 60 T | 1 | | Língua Latina 1 | 60 T | 1 |

| CURRÍCULO 2000 (Continuação) | | | | CURRÍCULO NOVO (Continuação) | | | |
|-------------------------------------|--|------------|----------------|-------------------------------------|---|------------|----------------|
| Código | Nome da Disciplina | TEL | Período | Código | Nome da Disciplina Equivalente | TEL | Período |
| LET03317 | Língua Inglesa: Sintaxe e Semântica II | 60 T | 2 | | Língua Inglesa: estudos sintáticos | 60T | 2 |
| LET03318 | Língua Inglesa: Leitura II | 60 T | 2 | | Língua Inglesa: comunicação através da leitura | 60T | 4 |
| LET03319 | Língua Inglesa: Expressão Oral III | 30 T | 3 | | Língua Inglesa: comunicação oral | 60T | 4 |
| LET03323 | Língua Inglesa: Expressão Oral IV | 60 T | 4 | | | | |
| LET03320 | Língua Inglesa: Expressão Escrita III | 30 T | 3 | | Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico | 60T | 4 |
| LET03321 | Língua Inglesa: Sintaxe e Semântica III | 60 T | 3 | | Língua Inglesa: semântica | 60T | 3 |
| LET03322 | Língua Inglesa: Estudos Britânicos | 60 T | 3 | | Língua Inglesa: estudos Britânicos | 60T | 4 |
| LET03324 | Língua Inglesa: Expressão Escrita IV | 30 T | 4 | | Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática | 60T | 5 |
| LET03325 | Língua Inglesa: Estudos Americanos | 60 T | 4 | | Língua Inglesa: estudos Americanos | 60T | 5 |
| LET03327 | Língua Inglesa: Expressão Oral V | 60 T | 5 | | Língua Inglesa: comunicação oral | 60T | 4 |
| LET03328 | Linguística Aplicada à Descrição do Inglês | 60 T | 6 | | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos de aquisição e Aprendizagem | 60T | 5 |
| | | | | | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos interacionais | 60T | 6 |
| LET03329 | Literatura Inglesa I | 60 T | 5 | | Literatura Britânica: das origens à era Elizabetana | 60T | 5 |
| LET03333 | Literatura Norte-Americana I | 60 T | 6 | | Literatura Norte-Americana do Período Colonial ao Realismo | 60T | 6 |
| LET03331 | Língua Inglesa: Fonética e Fonologia | 60 T | 5 | | Língua Inglesa: fonética e fonologia | 60T | 1 |
| LET03332 | Literatura Inglesa II | 60 T | 6 | | Literatura Britânica: das origens à era Elizabetana | 60T | 5 |
| LET03334 | Literatura Inglesa III | 60 T | 7 | | Literatura Britânica: do Século XVII à era Vitoriana | 60T | 6 |
| LET03335 | Literatura Norte-Americana II | 60 T | 7 | | Literatura Norte-Americana: do Período Colonial ao Realismo | 60T | 6 |
| LET03336 | Língua Inglesa: Expressão Escrita V | 60 T | 6 | | Língua Inglesa: tradução – teorias e práticas atuais | 60T | 6 |
| LET03337 | Literatura Inglesa IV | 60 T | 8 | | Literatura Britânica Moderna e Contemporânea | 60T | 7 |
| LET03338 | Literatura Norte-Americana III | 60 T | 8 | | Literatura Norte-Americana Moderna e Contemporânea | 60T | 7 |

OU *Quando duas disciplinas são transformadas em uma ou vice versa*

ANEXO 4 - ESPECIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

| Descrição das Atividades | Carga horária da atividade desenvolvida | Limite máximo para aproveitamento | Conversão em pontos |
|--|---|--|----------------------------|
| 1. Participação em Projeto de Iniciação Científica orientado por professor do curso, como bolsista remunerado ou voluntário. | 01 ponto para cada 01h de participação | Até 80 horas | Até 80 pontos |
| 2. Relatório parcial e/ou final de Iniciação Científica, orientado por professor do curso, elaborado pelo bolsista remunerado ou voluntário. | 20 pontos por relatório | Até 04 relatórios | Até 80 pontos |
| 3. Participação em Projeto ou Programa de Extensão Universitária, vinculados à UFES, como bolsista remunerado ou voluntário. | 01 ponto para cada 1h de participação. | Até 60 horas | Até 60 pontos |
| 4. Relatório parcial e/ou final de Projeto ou Programa, orientado por professor do curso, elaborado pelo bolsista remunerado ou voluntário. | 20 pontos por relatório | Até 04 relatórios | Até 80 pontos |
| 5. Participação em curso de extensão realizado na UFES. | 10 pontos para cada 20h de curso | Até 180 horas | Até 90 pontos |
| 6. Atividades de Monitoria em disciplinas da UFES. | 01 ponto para cada 01 hora de participação | Até 50 horas | Até 50 pontos |
| 7. Atividades desenvolvidas com bolsa PET (Programa Especial de Treinamento) no âmbito da UFES. | 01 hora para cada 01 hora de participação | Até 50 horas | Até 50 pontos |
| 8. Participação em eventos da área de letras, como congresso, seminário, simpósio, encontro, conferência, jornada, oficina, etc.. | A quantidade de pontos será a quantidade do número de horas do evento | Sem limite | Sem limite |
| 9. Participação como membro de organização de eventos como os mencionados no item imediatamente acima. | 10 pontos para cada evento | Até 02 eventos | Até 20 pontos |
| Apresentação de trabalho científico em evento da área de letras. | 20 pontos por trabalho | Até 05 trabalhos | Até 100 pontos |

| | | | |
|---|---|--------------------------|--------------------------|
| 10. Publicação de livro, capítulo, artigo, resenha ou resumo em anais, na área de letras; | 100 pontos para livro; 50 pontos para artigo em revista indexada ou capítulo de livro; 40 pontos para revista não indexada; 20 pontos para resumo e resenha em anais. | Sem limite | Sem limite |
| 11. Estágio não obrigatório, de acordo com normas vigentes. | 01 ponto para cada 01h de estágio | Até 60 horas | Até 60 pontos |
| 12. Atividade de representação estudantil em mandatos específicos. | 05 pontos por mandato | Até 04 mandatos | Até 20 pontos |
| 13. Disciplinas eletivas, oferecidas pela UFES, quando excedentes ao número de créditos exigidos. | 30 pontos para cada disciplina de no mínimo 60 h. | Até 03 disciplinas | Até 90 pontos |
| 14. Curso de língua estrangeira realizado em instituição credenciada. | 10 pontos por semestre cursado | Até 05 semestres | Até 50 pontos |
| 15. Participação regular em grupos de estudos coordenados por professores da UFES. | 20 pontos por semestre | Até 04 semestres | Até 80 pontos |
| 16. Participação em eventos científicos, culturais e/ou artísticos mediante comprovação. | 04 pontos por evento | Até 05 eventos | Até 20 pontos |
| 17. Outras atividades analisadas e autorizadas antecipadamente, em cada caso, pelo Colegiado. | A definir pelo Colegiado | A definir pelo Colegiado | A definir pelo Colegiado |

OBS.: A pontuação (da última coluna) deverá ser convertida em horas de Atividades Complementares, ou seja, cada ponto equivale a uma hora de Atividade Complementar.
Ex.: 200 pontos equivalem 200 horas de Atividades Complementares.

ANEXO B - Matriz Curricular Letras Inglês – abril, 2007

1º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---|---|---------------|------------|------------|----------------|--|
| LET 05049 | Língua Inglesa: fonética e fonologia | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: fonética e fonologia |
| LET 05050 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: fonética e fonologia | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Co-requisito: Língua Inglesa: fonética e fonologia |
| LET 05051 | Língua Inglesa: morfossintaxe | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: morfossintaxe |
| LET 05052 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: morfossintaxe | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Co-requisito: Língua Inglesa: morfossintaxe |
| LET 05053 | Introdução aos Estudos da Linguagem | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| LET 05054 | Latim I | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| PSO 03292 | Psicologia da Educação: desenvolvimento | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| DID 05055 | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa I | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Co-requisitos: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: fonética e fonologia + Projeto de Ensino em Língua Inglesa: morfossintaxe |
| Carga Horária = 300 h de Conteúdo Curricular + 60 h de Prática Curricular = TOTAL de 360 horas | | | | | | |

2º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---------------|---|---------------|------------|------------|----------------|---|
| LET 05125 | Língua Inglesa: prosódia | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: fonética e fonologia Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: prosódia |
| LET 05126 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: prosódia | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: fonética e fonologia Co-requisito: Língua Inglesa: prosódia |
| LET 05127 | Língua Inglesa: estudos sintáticos | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: morfossintaxe Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: estudos sintáticos |
| LET 05128 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: estudos sintáticos | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: morfossintaxe Co-requisito: Língua Inglesa: estudos sintáticos |
| LET 05129 | Variação Lingüística | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Introdução aos Estudos da Linguagem |

| | | | | | | |
|---|--|-----------|---|----|-------------|--|
| LET 05130 | Estudos Literários I | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| PSI 00764 | Psicologia da Educação | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Psicologia da Educação: desenvolvimento |
| DID 05131 | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa II | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa I |
| Carga Horária = 300 h de Conteúdo Curricular + 60 h de Prática Curricular = TOTAL de 360 horas | | | | | | |

3º Período

| <i>Código</i> | <i>Disciplinas</i> | <i>T.E.L.</i> | <i>Cr.</i> | <i>CHT</i> | <i>Caráter</i> | <i>Pré / Co-requisitos</i> |
|---|--|---------------|------------|------------|----------------|--|
| LET 05821 | Língua Inglesa: semântica | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: estudos sintáticos Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: semântica |
| LET 05794 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: semântica | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: estudos sintáticos Co-requisito: Língua Inglesa: semântica |
| LET 05795 | Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais |
| LET 05796 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Co-requisito: Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais |
| LET 05797 | Língua Inglesa: processo cognitivo da leitura | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: processo cognitivo de leitura |
| LET 05798 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: processo cognitivo de leitura | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Co-requisito: Língua Inglesa: processo cognitivo de leitura |
| FIL 03265 | Introdução à Filosofia | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| LET 05799 | Estudos Literários II | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| DID 05800 | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa III | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa II |
| Carga Horária = 300 h de Conteúdo Curricular + 75 h de Prática Curricular = TOTAL de 375 horas | | | | | | |

4º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---|---|---------------|------------|------------|----------------|--|
| LET 05951 | Língua Inglesa: comunicação oral | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: prosódia Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: comunicação oral |
| LET 05952 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: comunicação oral | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: prosódia Co-requisito: Língua Inglesa: comunicação oral |
| LET 05953 | Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico |
| LET 05954 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais Co-requisito: Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico |
| LET 05955 | Língua Inglesa: comunicação através da leitura | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: processo cognitivo da leitura Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: comunicação através da leitura |
| LET 05956 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: comunicação através da leitura | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: processo cognitivo da leitura Co-requisito: Língua Inglesa: comunicação através da leitura |
| LET 05957 | Língua Inglesa: estudos Britânicos | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| ADE 05958 | Política e Organização da Educação Básica | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| DID 05959 | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa IV | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa III |
| Carga Horária = 300 h de Conteúdo Curricular + 75 h de Prática Curricular = TOTAL de 375 horas | | | | | | |

5º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---------------|---|---------------|------------|------------|----------------|---|
| NLET-11173 | Literatura Britânica: das origens à era Elizabetana | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: estudos Britânicos |
| NLET-11175 | Língua Inglesa: estudos Americanos | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: estudos Americanos |
| NLET-11176 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: estudos Americanos | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Co-requisito: Língua Inglesa: estudos Americanos |
| NLET-11177 | Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática |
| NLET-11178 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: comunicação escrita e o texto acadêmico Co-requisito: Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática |
| NLET-11179 | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos de aquisição e aprendizagem | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Psicologia da Educação + Língua Inglesa: comunicação oral Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Linguística Aplicada – processos de aquisição e aprendizagem |
| NLET-11181 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: linguística aplicada – processos de aquisição e aprendizagem | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: comunicação oral Co-requisito: Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos de aquisição e aprendizagem |
| NLET-11197 | Literatura Brasileira I: periodização | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| NLET-11184 | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa V | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa IV |

**Carga Horária: 300 h de Conteúdo Curricular + 75 h de Prática Curricular =
TOTAL de 375 horas**

6º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---|---|---------------|------------|------------|----------------|--|
| NLET-11188 | Literatura Britânica: do século XVII à era Vitoriana | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Literatura Britânica: das origens à era Elizabetana |
| NLET-11190 | Literatura Norte-Americana: do Período Colonial ao Realismo | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: estudos americanos |
| NLET-11191 | Língua Inglesa: tradução – teorias e práticas atuais | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: tradução – teorias e práticas atuais |
| NLET-11193 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: tradução – teorias e práticas atuais | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: tradução – história teórica e prática Co-requisito: Língua Inglesa: tradução – teorias e práticas atuais |
| NLET-11195 | Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos interacionais | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos de aquisição e aprendizagem Co-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: linguística aplicada – processos interacionais |
| NLET-11196 | Projeto de Ensino em Língua Inglesa: linguística aplicada – processos interacionais | 15 E | 1 | 15 | Obrigatória | Pré-requisito: Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Linguística Aplicada – processos de aquisição e aprendizagem Co-requisito: Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira – processos interacionais |
| NDID-11182 | Didática | 75 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Política Educacional e Organização da Educação Básica |
| NDID-11198 | Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI | 30 T/E | 2 | 30 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa V |
| Carga Horária: 315 h de Conteúdo Curricular + 60h de Prática Curricular = TOTAL de 375 horas | | | | | | |

7º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---|--|---------------|------------|------------|----------------|--|
| NLET-11199 | Literatura Britânica Moderna e Contemporânea | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Literatura Britânica: do século XVII à era Vitoriana |
| NLET-11202 | Literatura Norte-Americana Moderna e Contemporânea | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Literatura Norte-Americana do Período Colonial ao Realismo |
| NDID-11205 | Currículo e Formação Docente | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Didática |
| NEDU-11219 | Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| NLET-11207 | Estágio I | 200h Estágio | | 200 | Obrigatória | Pré-requisito: Didática |
| Carga Horária: 240 h de Conteúdo Curricular + 200 h de Estágio Supervisionado TOTAL de 440 horas | | | | | | |

8º Período

| Código | Disciplinas | T.E.L. | Cr. | CHT | Caráter | Pré / Co-requisitos |
|---|--|---------------|------------|------------|----------------|--|
| CSO 03274 | Sociologia da Educação | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| NEDU-11211 | Educação e Inclusão | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | - |
| NLET-11214 | Trabalho de Conclusão de Curso | 60 T | 4 | 60 | Obrigatória | Pré-requisito: Tópicos de Ensino de Língua Inglesa VI |
| NDID-11223 | Pesquisa e Prática Pedagógica | 60 T | 4 | 60 | Optativa | - |
| | Fundamentos de Língua de Sinais Brasileira | 60 T | 4 | 60 | Optativa | - |
| NDID-11216 | Estágio II | 200h Estágio | | 200 | Obrigatória | Pré-requisito: Estágio I |
| Carga Horária: 180h obrigatórias e 120h opcionais de Conteúdo Curricular + 200 h de Estágio Supervisionado TOTAL de 380 horas obrigatórias | | | | | | |

ANEXO C - Planos de Aula dos Professores em Formação desenvolvidos na disciplina de Estágio Supervisionado I

PLANO DE AULA 1

Anexos (Planos de Aula)

Anexo A

I- Plano de Aula - Reading/Leitura

Data: 18/11/2014

II- Dados de Identificação:

Escola: Elzira Vivacqua dos Santos

Prof.: Juliana Braz Ferri

Prof. Estagiários: **Natan Rabelo e Síndia Torres**

Disciplina: Inglês

Série: 4º ano

Turma: A

Período: Matutino

III- Tema:

Meio Ambiente – A preservação do meio ambiente é um tema relevante e recorrente nos debates em sala de aula, logo achamos importante abordá-lo com os alunos.

IV- Objetivos:

- **Geral:** Identificar as diferentes partes do meio ambiente que estão ameaçadas. São elas: água, habitat, ar, vida e energia.
- **Específicos:** -Reconhecer cada uma dessas partes do meio ambiente nas letras que formam a palavra *baleia* em inglês – *whale* (water, habitat, air, life, energy).

-Fazer a leitura de textos informativos sobre as partes do meio ambiente mencionadas.

V- Conteúdo:

Vocabulário relacionado à preservação do meio ambiente.

VI- Desenvolvimento do tema:

- 1) Professor cumprimenta os alunos em inglês e os incentiva a cantarem a música "Hello teacher".
- 2) A fim de introduzir o tema da aula – meio ambiente – o professor mostra uma apresentação de power point com fotos e textos explicativos pequenos. Os textos/legendas podem ser tirados do livro "Wouldn't you like a dinosaur?", HBJ Treasury of Literature, no capítulo intitulado "Let's Help Save the Earth".
- 3) O professor busca a participação dos alunos através de perguntas como: *What animal is this? (Whale); Is the whale in danger? (Yes); Why? (Because people are killing it).* Caso seja necessário, mesclar L1 com L2 para que os alunos se sintam mais à vontade de participar.
- 4) Após a introdução, o professor divide a turma em cinco grupos para que possam desempenhar a atividade de leitura de textos informativos sobre cinco diferentes áreas do meio ambiente. Cada grupo ficará com um tópico diferente, sendo: *water, habitat, air, life, energy.*
- 5) Professor supervisiona a leitura, auxiliando quando necessário e incentivando os alunos a utilizarem o dicionário.
- 6) Ao final da aula, o professor certifica-se que os grupos entenderam a ideia central de cada texto fazendo perguntas oralmente como: *What is your text about? Is it important to preserve ...? What letter of the whale does your part refer to?*

Os alunos não precisam escrever no caderno nessa aula.

VII- Recursos Didáticos:

Quadro, projetor (data show), folhas com texto para atividade de leitura, dicionários bilíngue.

VIII- Avaliação:

Participação nas discussões e nos grupos de leitura.

Referências:

Livro: "Wouldn't you Like a Dinosaur?", HBJ Treasury of Literature – Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1993.

Textos para leitura em grupo:

Water

We need clean water to drink, to cook and to wash. Every day we pollute our rivers and seas with trash and chemicals. We use so much water that it is running out.

Habitat

The oceans are the habitat of the whales – the place where they live. The world is our habitat. We cut down trees to construct things.

Air

We, like the whales, need clean air to breathe. Some of the chemicals we use in refrigerators and the smoke from cars and factories are polluting the air.

Life

Every day many types of plants and animals become extinct. The majority of these plants and animals come from the rainforests.

Energy

Energy is what makes things work. The food we eat gives us energy to run and jump. Cars, stoves and many other things use different types of energy. The source of this energy is running out.

Anticipated problems – vocabulary:

trash, chemicals, running out, habitat, cut down, breathe, smoke, factories, extinct, majority, rainforests, work, stoves, source.

Anexo B

I- Plano de Aula - Writing/Escrita

Data: 25/11/2014

II- Dados de Identificação:

Escola: Elzira Vivacqua dos Santos

Prof.: Juliana Braz Ferri

Prof. Estagiários: **Natan Rabelo e Síndia Torres**

Disciplina: Inglês

Série: 4º ano

Turma: A

Período: Matutino

III- Tema:

Meio Ambiente – A preservação do meio ambiente é um tema relevante e recorrente nos debates em sala de aula, logo achamos importante abordá-lo com os alunos.

IV- Objetivos:

- **Geral:** Refletir sobre formas de preservar o meio ambiente em geral.
- **Específicos:** -Escrever em inglês ações que possam contribuir para a preservação do meio ambiente em suas casas.

-Fazer a ilustração das ações através de desenhos ou colagens.

V- Conteúdo:

Vocabulário relacionado à preservação do meio ambiente.

VI- Desenvolvimento do tema:

- 1) Professor cumprimenta os alunos em inglês e os incentiva a cantarem a música "Hello teacher".
- 2) A fim de relembrar o tema da aula – meio ambiente – o professor entrega novamente os textos trabalhados em grupo na aula anterior para que cada um possa relembrar seu tema.
- 3) O professor busca a participação dos alunos através de perguntas como: *What is your text about? ; What animal did we talk about last class?; Do you remember what the letters of the word "Whale" stand for?* Caso seja necessário, mesclar L1 com L2 para que os alunos se sintam mais à vontade de participar.
- 4) Após a introdução, o professor escreve no quadro (com a colaboração dos alunos) os cinco temas a serem trabalhados e divide a turma novamente em cinco grupos, que são os mesmos da aula anterior. Cada grupo ficará com um tópico diferente, sendo: *water, habitat, air, life, energy* (entretanto, é o mesmo tópico que o grupo já trabalhou).
- 5) Em grupos, os alunos devem escrever pelo menos duas ações que eles e suas famílias podem começar a fazer para salvar a terra.
- 6) Após a escrita, os grupos devem ilustrar cada ação através de desenhos e/ou colagens de figuras/imagens tiradas de revistas.
- 7) Ao final da aula, o professor certifica-se que os grupos produziram o material pedido e recolhe as atividades.

VII- Recursos Didáticos:

Quadro, folhas com texto de leitura, dicionários bilíngüe, folhas A4 em branco.

VIII- Avaliação:

Participação nas discussões e nos grupos de leitura e escrita.

Referências:

Livro: "Wouldn't you Like a Dinosaur?", HBJ Treasury of Literature – Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1993.

Anexo C

I- Plano de Aula- Listening/Audição

Data: 02/12/2014

II- Dados de Identificação:

Escola: Elzira Vivacqua dos Santos

Prof.: Juliana Braz Ferri

Prof. Estagiários: **Natan Rabelo e Síndia Torres**

Disciplina: Inglês

Série: 4º ano

Turma: A

Período: Matutino

III- Tema:

Meio Ambiente – A preservação do meio ambiente é um tema relevante e recorrente nos debates em sala de aula, logo achamos importante abordá-lo com os alunos.

IV- Objetivos:

- **Geral:** Ouvir e identificar, em inglês, diferentes ações referentes à preservação do meio ambiente: reduzir, reutilizar e reciclar.
- **Específicos:** Reconhecer cada uma dessas ações na música "The 3R's" do cantor Jack Johnson, inseridas no contexto da letra.

V- Conteúdo:

Vocabulário relacionado à preservação do meio ambiente.

VI- Desenvolvimento do tema:

- 1) Professor cumprimenta os alunos em inglês e os incentiva a cantarem a música "Helloteacher".
- 2) O professor conduz os alunos até a sala de vídeo
- 3) O professor busca a participação dos alunos, fazendo perguntas breves sobre as aulas anteriores relacionadas ao mesmo tema de meio ambiente, a fim de fazê-los lembrar o que já estudaram sobre o assunto.
- 4) O professor, com o auxílio de slides, explica o vocabulário específico da aula, citando exemplos e usando L1 quando necessário (Reduce, Reuse, Recycle)
- 5) As folhas com a letra da música "The 3R's" são distribuídas entre os alunos. O professor toca a música a fim de que os alunos preencham as lacunas com as palavras faltantes, ouvindo a música e identificando-as. Pode-se tocar a música até 2 vezes, se necessário.
- 6) O professor toca a música mais uma vez, dessa vez pausando-a nos momentos certos para corrigir em voz alta com os alunos, solucionando dúvidas de vocabulário.
- 7) O professor toca a música ainda mais uma vez, dessa vez encorajando todos os alunos a cantar em voz alta junto com a gravação.

VII- Recursos Didáticos:

Sala de vídeo, projetor (data show), folhas com texto para atividade de "fill in the blanks" (preenchimento de lacunas).

VIII- Avaliação:

Participação na aula, interesse, atenção no momento do exercício.

Referências:

The 3 R's – Jack Johnson

Letra da Música:

Waste - recycle - reduce - trash - clothes - alphabet - reuse - bags

"The 3 R's" - Jack Johnson

Three it's a magic number
Yes it is, it's a magic number
Because two times three is six
And three times six is eighteen
And the eighteenth letter in the _____ is R
We've got three R's we're going to talk about today
We've got to learn to
Reduce, Reuse, Recycle
Reduce, Reuse, Recycle
Reduce, Reuse, Recycle
Reduce, Reuse, Recycle
If you're going to the market to buy some juice
You've got to bring your own _____ and you learn to _____
your _____
And if your brother or your sister's got some cool _____
You could try them on before you buy some more of those
_____, we've got to learn to _____
And if the first two R's don't work out
And if you've got to make some _____
Don't throw it out
_____, we've got to learn to _____,
We've got to learn to
Reduce, Reuse, Recycle
Reduce, Reuse, Recycle
Reduce, Reuse, Recycle
Reduce, Reuse, Recycle
Because three it's a magic number
Yes it is, it's a magic number
3, 3, 3
3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36
33, 30, 27, 24, 21, 18, 15, 12, 9, 6, and
3, it's a magic number

Anexo D

I- Plano de Aula - Speaking/Fala

Data: 09/12/2014

II- Dados de Identificação:

Escola: Elzira Vivacqua dos Santos

Prof.: Juliana Braz Ferri

Prof. Estagiários: *Natan Rabelo e Síndia Torres*

Disciplina: Inglês

Série: 4º ano

Turma: A

Período: Matutino

III- Tema:

Meio Ambiente – A preservação do meio ambiente é um tema relevante e recorrente nos debates em sala de aula, logo achamos importante abordá-lo com os alunos.

IV- Objetivos:

- **Geral:** Expressar-se verbalmente acerca das ações desenvolvidas pelos alunos para a preservação do meio ambiente.
- **Específicos:** -Compartilhar com o restante da turma as idéias desenvolvidas em grupo.

-Sugerir outras formas de preservação para o grupo que estiver apresentando.

V- Conteúdo:

Vocabulário relacionado à preservação do meio ambiente.

VI- Desenvolvimento do tema:

- 1) Professor cumprimenta os alunos em inglês e os incentiva a cantarem a música "Hello teacher".
- 2) A fim de relembrar o tema da aula – meio ambiente – o professor entrega novamente os textos trabalhados em grupo na aula anterior assim como as ações produzidas pelos alunos (em grupo) para que eles possam relembrar o que foi feito.
- 3) O professor busca a participação dos alunos através de perguntas como: *What is your text about? What actions did you think of last class? Did you represent your action with a drawing?* Caso seja necessário, mesclar L1 com L2 para que os alunos se sintam mais à vontade de participar.
- 4) Nos grupos, os alunos escolhem os representantes que irão apresentar as ações produzidas pelo grupo (um aluno para cada ação).
- 5) Feito isso, os alunos apresentam as ações para a turma.
- 6) Após a apresentação de cada grupo, os outros alunos da turma contribuem com outras sugestões relacionadas ao tema.
- 7) Ao final da aula, o professor incentiva os alunos a elegerem (oralmente) qual a ideia (ação) mais criativa e original.

VII- Recursos Didáticos:

Quadro, folhas com texto de leitura, folhas A4 com desenhos/gravuras produzidos pelos alunos

VIII- Avaliação:

Participação nas discussões e nos grupos; desempenho oral ao apresentar ações e sugerir ideias.

Referências:

Livro: "Wouldn't you Like a Dinosaur?", HBJ Treasury of Literature – Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1993.

PLANO DE AULA 2

Anexos (Planos de Aula)

Plano de aula Reading

Tempo: 50 minutos

Nível: 6ª série do ensino fundamental

Objetivos

Fazer com que os alunos pratiquem a compreensão de texto em língua inglesa e aprendam a utilizar o dicionário e obterem noções de tradução, de forma a terem mais autonomia na leitura.

Material

Fotocopias, dicionários, quadro

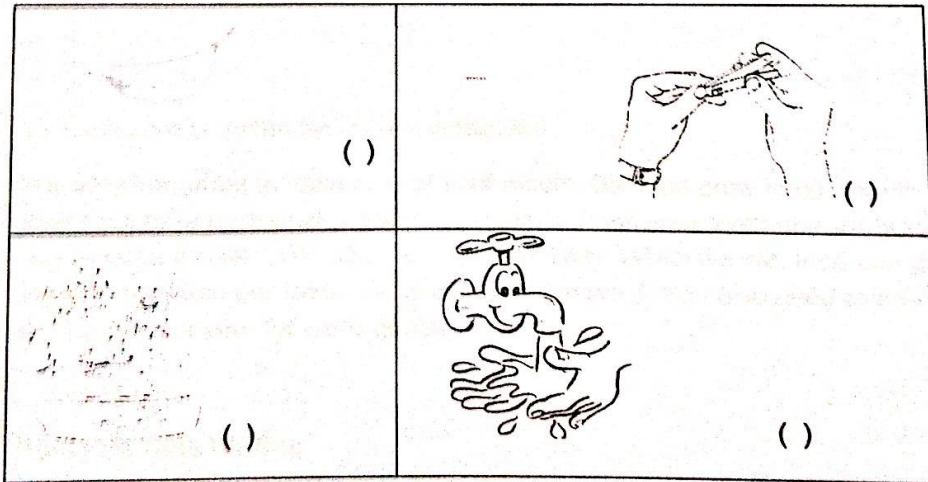
Procedimentos

- 1) Cumprimentar os alunos e escrever a data no quadro em inglês. 2 min
- 2) Distribuir dicionários e as folhas de atividades e pedir para que formem duplas 3 min
- 3) Introduzir o tema perguntando sobre higiene pessoal, brainstorming 5 min

- 4) Explicar a atividade de leitura: 1 relacione as imagens com as frases.
 Atividade 2 pedir para que identifiquem as palavras semelhantes ao português que facilitam a leitura: important / bacteria / remove / dentist / dental . 5 min
- 6) Ensinar ao alunos como usa o dicionário português inglês e deixá-los fazer a atividade 15
- 7) Circular pela sala respondendo dúvidas diversas após o termino do tempo para a atividade 10 min
- 8) Corrigir as repostas da atividade 1, lendo a cada frase e perguntando qual é a figura correspondente. Pedir para que digam a tradução que fizeram da atividade 2 e escrever no quadro . 10 min

Personal Hygiene

- (1) Wash your hands with soap and water before eating.
- (2) Brush your teeth after eating.
- (3) Use dental floss.
- (4) Cut your fingernails and toenails regularly.



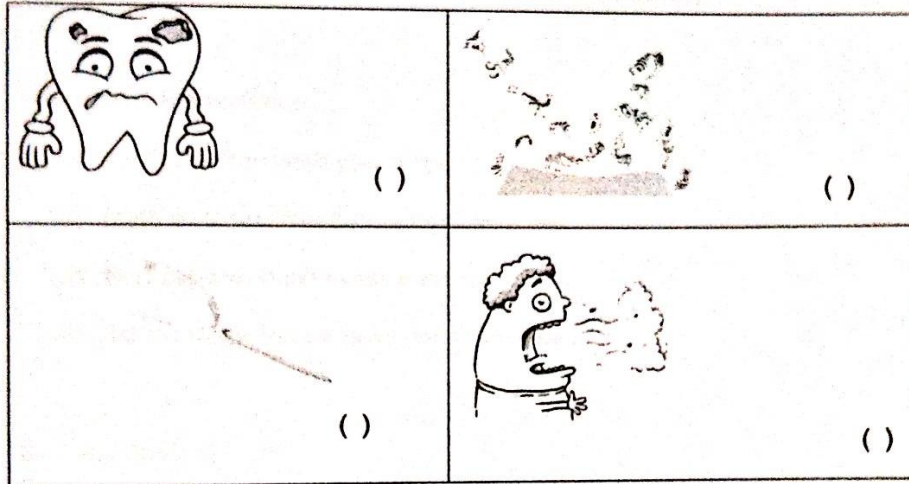
Why is it important to maintain personal hygiene? Match the sentences

Because when our hands are dirty there are germs in them.

Because we may have bad breath

Because we may have a decay tooth

Because our fingernails and toenails accumulate bacteria.



2) Traduza o seguinte texto para português:

It is very important to take care of your mouth. Bacteria grow in our mouth and make our breath smell very bad! You need to brush your teeth at least twice a day to keep it clean. You also need to floss daily. When we eat, food can get stuck in between our teeth. Floss will help remove it. You also need to see your dentist twice a year for good dental health!

Plano de Aula Writing

WRITING

Fill in the blanks with the examples:

| | | | |
|-------|-----|------|-------|
| TEETH | CUT | SOAP | FLOSS |
|-------|-----|------|-------|

- 1) Wash your hands with _____ and water before eating.
- 2) Brush your _____ after eating.
- 3) _____ your teeth everyday.
- 4) _____ your fingernails and toenails regularly.

Unscramble the sentences:

- 1) hands Don't to wash your forget
- 2) teeth go to brushing before Don't your bed
- 3) dirty eat your Don't hands are when
- 4) dentist forget to year go to Don't the twice a

Do's and Don't 's

Make up 4 sentences to express good hygiene habits and bad hygiene habits.

| DO'S | DON'T'S |
|------|---------|
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |

PROCEDIMENTOS

- Explique, em inglês, cada passo das instruções. Verifique então o que os alunos compreenderem: (ex: Can you explain the activity?) Fazer alunos responderem em inglês com suas próprias palavras. Confirme em português a explicação dada e após a compreensão das instruções, traduza o enunciado para o português.
- Organize a classe de forma que os alunos façam o exercício individualmente porem quando completarem comparar com o colega ao lado.

- Após os alunos compararem. Professor pede voluntários para lerem e depois escreverem no quadro. Junto com a possível correção.

Plano de Aula Listening

Listen to the song and fill in the gaps.

Cleanliness Song

_____ your _____

and _____ your face

_____ all days,

_____ your body

shoulders and toes

_____ between your nails and toes

remember to _____ behind

your neck and knees

Listen and put sentences in the correct order.

germs go down the drain

wash wash wash your hands

rub and scrub, scrub and rub

play your handy game

dirt goes down the drain

wash wash wash your hands

rub and scrub, scrub and rub

play your handy game

J G M Q H Y I V C K
 L T K R A Q M Z V B
 G L C L E A N Y P O
 Y F D I D G B Q E E
 T X I T X G R R U B
 A R R S Z S U E L X
 U K T P O N S I Q R
 R I J W G S H D F U
 M W A S H S S M F Q
 Y W P J S C R U B G

RUB
 BRUSH
 CLEAN
 DIRT
 WASH
 SCRUB

Gabarito

| | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| brush your teeth | 1 wash wash wash your hands |
| and wash your face | 2 play your handy game |
| have a bath all days, | 3 rub and scrub, scrub and rub |
| scrub your body | 4 germs go down the drain |
| shoulders and toes | 1 wash wash wash your hands |
| wash between your nails and toes | 2 play your handy game |
| remember to wash behind | 3 rub and scrub, scrub and rub |
| your neck and knees | 4 dirt goes down the drain |

Material:

Aparelho de som ou notebook e fotocópias.

Procedimento

Explicar a atividade que será realizada. Distribuir o material e preparar o áudio. 10 min

Tocar o áudio da primeira música duas vezes, fazer a primeira correção, tocar outra vez para confirmação. 10 min

Repetir o procedimento para atividade dois. 20 min

Caça palavras para reforçar o vocabulário das atividades de áudio 10 min

Plano de Aula Speaking

Speaking Activity

Find Someone Who Game

1st Part

Find a person who _____

Example: Find someone who brushes their teeth twice a day.

Do you brush your teeth twice a day? Yes, I do. No, I don't.

Find someone who flosses everyday

Do you floss everyday? Yes, I do. No, I don't.

2nd Part

Give students answers that they have already given in the first part of the activity and make them remember/make the questions.

Example: Yes, I do. Do you _____ ?

Reading Skill

Materials: a photocopy of the exercise and of the text for each student, board, food cards for each student.

Goals: Read a text about "Teens' eating habits" and answer reading comprehension questions in the L2; enhance/reinforce vocabulary through an activity that focus on group work and infer meaning of the words in the text through the context.

Procedure: write names of foods on the board and hand out food for each learner with a "healthy food / junk food card" card. Explain the activity to them.

Each learner will have food and everybody is going to try to guess what the name of the food is in English (which is going to be on the board). When a learner shows his/her food the other learners must show the healthy food card or the junk food one.

Healthy food: mango, tea, onion, orange, cereal, honey, noodles, rice.

Junk food: soda, butter, mayonnaise, canned fish, chips, chocolate, instant noodles.

Reading task: hand out a photocopy of the exercises for each student. They should read the text carefully so that they are able to answer the questions. This task has two parts. In the first one Ss are supposed to (1) identify all kinds of food mentioned by each teenager; (2) identify which food is healthy or unhealthy, making a healthy food / junk food table; and answer the questions according to the text.

Answer key:

1:

Porscha: chips, cookies, candy, soda, French fries, fried rice, egg rolls, baked chicken, rice, grilled fish, salads.

Roy: citrus fruit, apples, nectarines, kiwi, mango.

Rashida: chips, pizza, candy, hot sausages, salads, cookies and chocolates, fresh fruit, yoghurts

2:

Healthy food: Baked chicken, rice, grilled fish, salads, citrus fruits, apples, nectarines, kiwi, mango, yoghurts.

Junk food: Chips, cookies, candy, soda, French fries, fried rice, egg rolls, pizza chocolate.

3:

- 1) Ele/ela ama frutas. (Roy)
- 2) Ele/ela sempre toma café da manhã. (Roy)
- 3) A escolar dele/dela vende 'junk food'. (Porscha)
- 4) Ele/ela nunca deixa de comer saladas. (Rashida)
- 5) Ele/ela tem hábitos alimentares melhores graças à seus pais. (Rashida and Roy)
- 6) Ele/ela sempre toma sopa no almoço nos dias de semana. (Roy)

The correction of all the tasks is going to be orally.

References:

Profile 8, Texto Editores (adapted), disponível em: www.eslprintables.com.

Writing Skill

Materials: board, poster paper, marker pen, ruler.

Goals: write sentences about their own eating preferences; apply the vocabulary they learned.

Procedure: In trios, students divide the poster paper into three parts and each one of them is going to write down sentences about what they like and dislike eating. Each student must write his/her name in the part of the poster paper designated for him/her. Teacher must write some prompts on the board such as *I like..., I dislike..., I hate..., I love...*

Students might help one another in the construction of the sentences. Teacher walks around helping the trios as needed.

After-activity: Posters will be affixed on the wall in the corridor, so that students can read about eating preferences of others.

Speaking Skill

Materials: board, 10 cards(A and B), 10 cards containing questions.

Goals: say sentences about eating habits in English and respond them saying if the habits are healthy or unhealthy.

Procedure: Begin the class asking what they studied/did last class. Introduce today's topic (e.g: Today we will continue to talk about *healthy/unhealthy food*). Write *Healthy Food/Unhealthy Food* on the board and elicit from them some examples of both kinds of food that they ate the previous day (Guys, what healthy food did you eat yesterday? What unhealthy food did you eat yesterday?)

Explain the activity: in pairs, each partner receives a card containing sentences on eating habits. They are supposed to read the sentences silently and memorize them in order to say them to the partner keeping eye contact (see sentences next page). The partner says if the eating habit is healthy or unhealthy. Ss must intersperse. The activity is a good tool to recap the vocabulary.

Still in pairs, each partner receives a card with questions to be asked and answered with open answers. The questions in the cards are:

1. What kind of food do you like?
 2. Do you eat healthy foods?
 3. What do you eat in moderation?
 4. What do you eat for breakfast?
 5. What kind of food do you like?
-
1. What kind of food do you dislike?
 2. How often do you eat junk food?
 3. What are your favorite fruits?
 4. What vegetable do you dislike?
 5. How often do you eat chocolate?

Teacher must walk around the classroom as students do both tasks.

Listening Skill

Materials: CD player, listening comprehension worksheet.

Goals: listen to the testimonial of four people from different countries talking about 'junk food' recorded in English and answer the questions concerning the pieces of information in the audio. Make Ss perceive the different English language accents.

Procedure: write 'junk food' on the board. Do a brainstorm to recall kinds of junk food they know. Then, ask Ss about the frequency they eat 'junk food' (*how often do you eat junk food?*). Next, talk about the audio (*now we are going to listen to a four people talking about junk food.*

Pre-listening activity: on the board write the following questions: *where are the people from? Who eats more junk food? What foods did you hear in the recording?*

Play the CD once and have Ss listen to it carefully in order to find the answers of the questions.

During-listening activity: distribute the activity in which Ss are supposed to fill in the gaps and play the CD again. Ask Ss to complete with the words in bold on the top of the worksheet as they listen to the audio one more time.

Post-listening activity: After playing the CD for the third time, correct the activity as a class to check the level of students' comprehension. Ask them if they realized the different accent each speaker has.

Audio transcript:

Anita, Taiwan

What junk foods do I eat? I like potato chips, chocolates, candy bars but these days because of diets though I don't usually eat a lot, but of course during the party with my friends we always buy lots and lots of junk food and we'll finish in an hour. Actually I like it, but I'm controlling myself right now.

Mitchell, United States: The junk food I tend to eat is gummy bears because I like, like the gummy kind of candy, gummy bears, sour patch kids, but I don't think I eat too much junk food because I don't eat too much cake, chocolate, cookies, and the dairy product section, so but if I had to pick a junk food that I eat the most, it's sweets like gummy bears, starbursts, skittles.

Ruth, England: How much junk food? Well, actually I try really hard not to eat junk food. I try to go for a long time without eating crisps and chocolate and cakes, but often I tend to ignore that and eat them anyway. I think it goes in phases. For a long time I'll not have any and then for a week or two weeks I will eat cake, cake, cake, chocolate, crisps, all of the time, so maybe, certainly at those time I eat too much. The rest of the time, no, I think it's OK.

Lucinda, New Zealand: I don't eat junk food, sweet junk food, so I'm actually lying, I don't eat sweet junk food. I like Mc Donald's breakfast, but any other things to do with junk food I'm not really partial too. I like chocolate occasionally, but very bitter chocolate. I quite like eating cooking chocolate bars.

Source: <http://www.ello.org/english/Mixer/18-JunkFood.html>

Activity for the students:

A) Preencha os espaços em branco com as palavras destacadas:

eat, cookies, breakfast, occasionally, candy bars, crisps, sweets, always, cake, junk food

1. **Anita, Taiwan**

What junk foods do I eat? I like potato chips, chocolates, _____ but these days because of diets though I don't usually eat a lot, but of course during the party with my friends we _____ buy lots and lots of junk food and we'll finish in an hour. Actually I like it, but I'm controlling myself right now.

2.

Mitchell, United States

The junk food I tend to eat is gummy bears because I like, like the gummy kind of candy, gummy bears, sour patch kids, but I don't think I

eat too much junk food because I don't eat too much _____, chocolate, _____, and the dairy product section, so but if I had to pick a junk food that I eat the most, it's _____ like gummy bears, starbursts, skittles.

3. Ruth, England

How much _____? Well, actually I try really hard not to eat junk food. I try to go for a long time without eating _____ and chocolate and cakes, but often I tend to ignore that and eat them anyway. I think it goes in phases. For a long time I'll not have any and then for a week or two weeks I will eat cake, cake, cake, chocolate, crisps, all of the time, so maybe, certainly at those time I _____ too much. The rest of the time, no, I think it's OK.

4. Lucinda, New Zealand

I don't eat junk food, sweet junk food, so I'm actually lying. I don't eat sweet junk food. I like Mc Donalds _____, but any other things to do with junk food I'm not really partial too. I like chocolate _____, but very bitter chocolate. I quite like eating cooking chocolate bars.

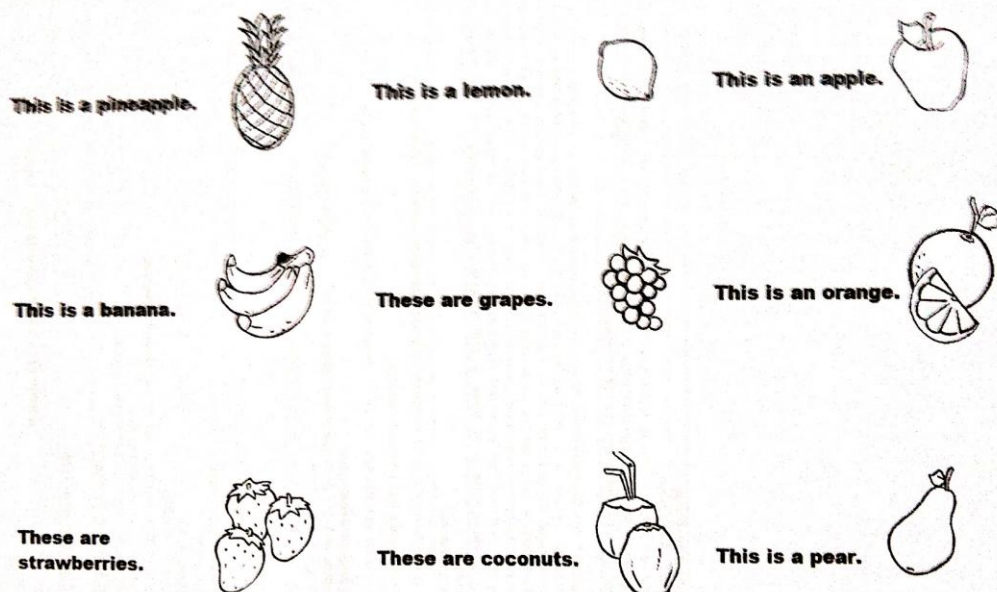
Answer key

1. Anita, Taiwan (candy bars – always)
2. Mitchell, United States (cake – cookies – sweets)
3. Ruth, England (junk food – crisps – eat)
4. Lucinda, New Zealand (breakfast – occasionally)

PLANO DE AULA 4

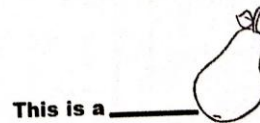
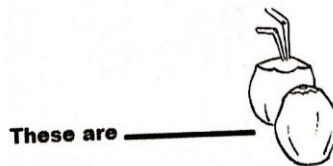
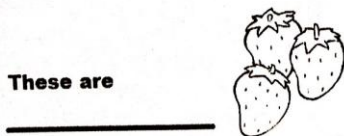
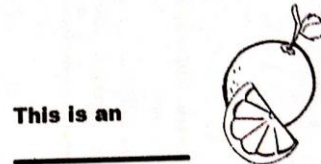
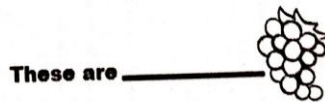
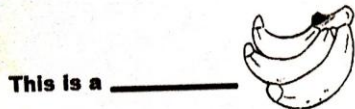
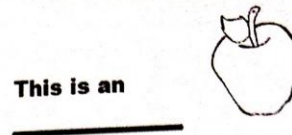
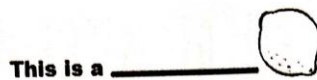
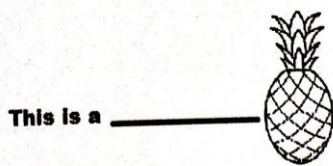
Roteiro básico para Plano de Aula - Reading

| |
|--|
| I. Plano de Aula: Data: |
| II. Dados de Identificação: Escola: EMEF Juscelino Kubitschek de Oliveira Professor (a): Marcela Araújo Professor (a) estagiário (a): Lucas Henriques Cardoso Disciplina: Inglês Série: 4º ano Turma: B Período: 3º Trimestre |
| III. Tema: - Frutas |
| IV. Objetivos: Objetivo geral: Definir vocabulário sobre Frutas, utilizando a habilidade leitura. Objetivos específicos: Identificar vocabulário através da habilidade de leitura de frases curtas seguidas de imagens das frutas. Associar as frutas aos seus nomes. |
| V. Conteúdo: • Frutas |
| VI. Desenvolvimento do tema: Fazer uma revisão do tema sobre frutas utilizando o conhecimento previo sobre o assunto, antes dos exercícios. Depois, sem consulta e em duplas, os alunos farão algumas atividades em duplas para uma melhor absorção do conteúdo. Primeiro, será distribuído para cada dupla uma folha com as imagens das frutas e seus respectivos nomes, e em seguida um "complete a frase", onde serão retirados os nomes das frutas de frases apontando para as mesmas "this is an...(apple)" e os alunos completarão de acordo com a primeira folha dada com a indicação dos nomes. Os alunos pintarão as frutas e no final da aula os exercícios serão corrigidos. |
| VII. Recursos didáticos: Fotocopias; quadro branco. |
| VIII. Avaliação: Perguntas após o término da atividade. Correção dos exercícios com a turma, diagnosticando aqueles que absorveram o conhecimento |
| XIX. Bibliografia: - |



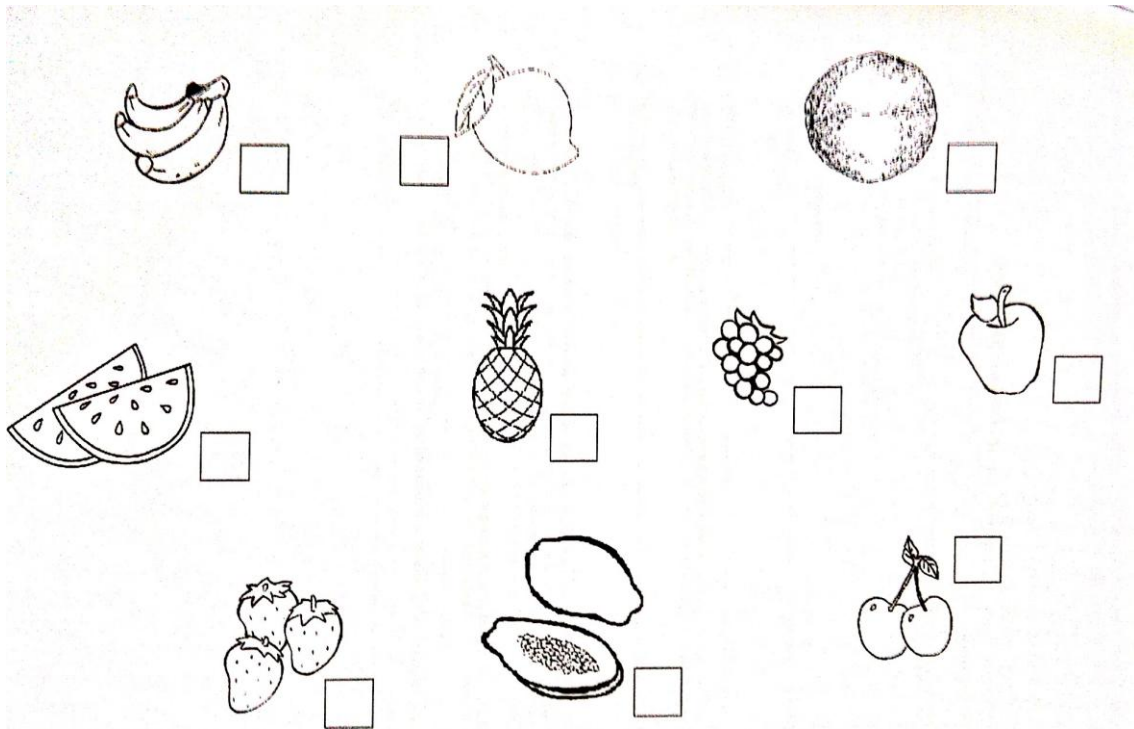
Roteiro básico para Plano de Aula - Writing

| |
|--|
| I. Plano de Aula: Data: |
| II. Dados de Identificação: Escola: Juscelino Kubitschek de Oliveira Professor (a): Marcela Araújo Professor (a) estagiário (a): Lucas Henriques Cardoso Disciplina: Inglês Série: 4º ano Turma: B Período: 3º trimestre |
| III. Tema: - Frutas |
| IV. Objetivos: Associar o vocábulo definido na aula anterior, identificando os aspectos morfológicos da palavra. Objetivo geral: Reconhecer o vocábulo através da habilidade "writing" Objetivos específicos: - Nomear as frutas através dos vocábulos apreendidos em aulas anteriores; - Identificar a ortografia das palavras - Organizar e ordenar os vocábulos de acordo com seus respectivos símbolos |
| V. Conteúdo: - Frutas |
| VI. Desenvolvimento do tema: A aula começará com uma revisão da aula anterior (reading ability), lembrando das frutas que apreenderam, fazendo uma pequena releitura em grupo (todos juntos ao professor relendo as frases sobre cada fruta). Em seguida, será distribuído uma folha de papel com os desenhos das frutas, sem os nomes, para que eles possam preencher. De início, será pedido que os alunos não recorram aos seus materiais, tentando escrever aquilo que eles se lembram. Depois de 10 minutos, se os alunos ainda não tiverem completado os nomes, será liberado para que eles possam revisar o material já distribuído com o nome das frutas. |
| VII. Recursos didáticos: Fotocópias, quadro, pincel. |
| VIII. Avaliação: Será feito um diagnóstico daqueles alunos que conseguiram preencher as lacunas dos nomes sem a ajuda do material antes distribuído. A correção dos exercícios também será uma forma de avaliação. |
| XIX. Bibliografia: - |



Roteiro básico para Plano de Aula - Listening

| | |
|---|--|
| I. Plano de Aula: Data: | |
| II. Dados de identificação: Escola: EMEF Juscelino Kubitschek de Oliveira Professor (a): Marcela Araújo Professor (a) estagiário (a): Lucas Henrique Cardoso Disciplina: Inglês Série: 4º ano Turma: B Período: 2º Trimestre | |
| III. Tema: Frutas | |
| IV. Objetivos: Objetivo geral: Identificar as frutas e os seus respectivos nomes. Objetivos específicos: Desafiar os alunos a encontrar as frutas que já aprenderam e associar os nomes daquelas que ainda não foram vistas, de acordo com seus respectivos nomes. | |
| V. Conteúdo: <ul style="list-style-type: none">• Frutas | |
| VI. Desenvolvimento do tema: Fazer um <i>brainstorm</i> perguntando o nome de frutas em inglês que eles conseguem se lembrar, mas sem nenhuma demonstração de figura. Depois, mostrar algumas frutas em power point e perguntar de novo os nomes e saber se algum aluno teve contato com elas (se comeram alguma na semana, se gostam, se frutas experimentaram, etc). Será entregue uma fotocópia com diversas frutas e em seguida, será colocado um vídeo com uma música para que os alunos assinalem a ordem em que as frutas foram citadas. Depois, será corrigido os exercícios e os alunos irão comparar entre si (perguntarão para pelo menos 2 alunos das frutas que gostam e que não gostam), e falarão para a turma o que descobriram sobre os colegas. | |
| VII. Recursos didáticos: quadro, giz, datashow, música e imagens. | |
| VIII. Avaliação: Correção dos exercícios | |
| XIX. Bibliografia | Frutas song for children disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7amvRiJ0I s. Último acesso: 02 de dez 2014. |



Roteiro básico para Plano de Aula - Speaking

| |
|---|
| <p>I. Plano de Aula: Data:</p> |
| <p>II. Dados de Identificação: Escola: EMEF Juscelino Kubitschek de Oliveira Professor (a): Marcela Araújo Professor (a) estagiário (a): Lucas Henriques Cardoso Disciplina: Inglês Série: 4º ano Turma: B Período: 3º Trimestre</p> |
| <p>III. Tema: - Frutas</p> |
| <p>IV. Objetivos: Objetivo geral: Reconhecer e aplicar os vocábulos ilustrados em aulas anteriores Objetivos específicos: Praticar a habilidade speaking através de encenações criadas com similaridades da vida real.</p> |
| <p>V. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frutas |
| <p>VI. Desenvolvimento do tema: Perguntar aos alunos quais frutas eles viram no refeitório no decorrer das aulas, e quem comeu qual fruta. Cada aluno diria qual sua fruta favorita. Depois eles diriam quais frutas eles menos gostam. Os alunos depois de falarem suas preferências, tentariam achar quais colegas possuem os mesmos gostos. Depois cada aluno apontaria qual fruta um aluno (de forma aleatória) gosta ou não gosta. Depois de um tempo, eles seriam divididos em duplas e cada dupla criaria uma barraca contendo uma das frutas discutidas em aulas anteriores. Cada dupla tentaria vender suas frutas, criando um cenário de uma feira.</p> |
| <p>VII. Recursos didáticos: Quadro branco, pincel.</p> |
| <p>VIII. Avaliação: Desempenho de cada dupla e da criação da barraca da feira. Desenvoltura ao falar sobre o tema.</p> |
| <p>XIX. Bibliografia: -</p> |

Plano de Aula (Reading)

I. Plano de Aula: Data: 11/11/2014

II. Dados de Identificação:

Escola: Ceciliano Abel de Almeida

Professor (a): Diego Flores

Professor (a) estagiário (a): Amanda da Silva Moraes & João Afonso Diniz Paixão

Disciplina: Inglês

Série: 8º ano

Turma: A

Período: Matutino

III. Tema:

- O poder das mídias sociais

IV. Objetivos

Objetivo geral: entender a importância das mídias sociais, e como elas podem ajuda-los a melhorar seus mundos.

Objetivos específicos:

ao nível de conhecimento

- comparar o poder de voz das mídias sociais com os meios convencionais de comunicação;
- identificar com o que as mídias sociais podem contribuir;
- definir o uso do verbo modal "can"

ao nível de aplicação

- demonstrar os pontos positivos da comunidade;
 - localizar os problemas da comunidade;
 - esboçar ações que podem melhorar a comunidade, e/ou a vida dos alunos
- ao nível de solução de problemas –**
- concluir que as redes sociais podem mudar o mundo;
 - debater sobre o poder de transformação os próprios alunos têm;
 - propor quais mudanças, mínimas que sejam, os alunos podem tentar alcançar.

V. Conteúdo:

- verbo modal "can"
- variados verbos de ação (relacionados a redes sociais)
- expressão "what...for?"
- "would you like...?"

VI. Desenvolvimento do tema:

- I. Em círculo, ou eles divididos em grupos, conversar com os alunos (*brainstorming*) sobre mídias sociais: o que são? Quais usam? Qual a importância pra vocês? Conseguiria viver sem? Se sim, o que mudaria?
- II. Ajudar os alunos a inferir sobre o poder das mídias sociais: O que vocês fazem nas mídias sociais (chat, vídeos, músicas, leitura, etc.)? Vocês usam modelos tradicionais de comunicação? Quais? O que difere as mídias sócias dos modelos tradicionais de comunicação (tv, rádios e jornais)? Qual será o futuro desses modelos? Qual será o futuro das mídias sociais? Vocês já ouviram falar sobre mudanças na sociedade que aconteceram com a ajuda da sociedade? (Caso tenha disponível reportagens, mostre-as como exemplos – ex: manifestações de 2013)
- III. Depois da conversa, pedir os alunos pra escreverem num pedaço pequeno de papel a resposta para a pergunta a seguir: "O que vocês acham que as mídias sociais podem oferecer de novo para vocês?" A respostas serão lidas depois do momento leitura que vem a seguir. (item VIII)
- IV. Ler, e repetir, com os alunos em voz alta as frases na folha de exercícios "*Social media: what is it good for?*" (Varie as repetições quando possível!)
- V. Trabalhar com o vocabulário: neste momento, opte pela melhor maneira que se adequa aos seus alunos – tradução, imagens, etc.
- VI. Pedir aos alunos que respondam as perguntas propostas na folha. Os alunos poderão precisar de ajuda para entender as perguntas; então, explicar o que se espera deles antes deles começarem a responder. Perguntas 1 & 2 são pessoais. Perguntas 3 & 4 devem ser respondidas depois de uma minidiscussão em grupo.
- VII. Pedir alguns alunos que leiam as respostas deles em voz altas. Explorar ao máximo as respostas deles para que percebam o poder transformativo das mídias sociais.

| |
|---|
| VIII. Para finalizar, leia algumas das respostas que estão dentro da caixa (item III) |
| VII. Recursos didáticos: uma pequena caixa; folhas de exercícios; reportagens de jornal/revistas/internet sobre transformações na sociedade graças as mídias sociais; quadro; dicionários. |
| VIII. Avaliação: nenhuma nota será atribuída. Procurar a participação oral dos alunos. |
| XIX. Bibliografia: material próprio. |

Social media: what is it good for?

SOCIAL MEDIA CAN EMPOWER YOU!

- You can meet new people!
- You can spread your ideas!
- You can ask for help!
- You can find new kinds of music.
- You can watch videos for fun.
- You can find free events to go.
- You can find new worlds, and new stuff to learn.

- A. What "powers" of the social media do you already have/use? Give examples. (In Portuguese)
- B. What "powers" would you like to have/use? What for? (In Portuguese)
- C. How can you help your community through social media? (In Portuguese)
- D. Do you think social media can help you change *your* life in any way? How? (In Portuguese)

ANEXO 2

Plano de Aula (Listening)

| |
|---|
| I. Plano de Aula: Data: 11/11/2014 |
| II. Dados de Identificação: |

Escola: Ceciliano Abel de Almeida

Professor (a): Diego Flores

Professor (a) estagiário (a): Amanda da Silva Moraes & João Afonso Diniz Paixão

Disciplina: Inglês

Série: 8º ano

Turma: A

Período: Matutino

III. Tema:

- O poder das mídias sociais

IV. Objetivos

Objetivo geral: ajudar os alunos a entender a importância das mídias sociais, e como elas podem ajuda-los a melhorar seus mundos.

Objetivos específicos:

ao nível de conhecimento

- comparar o poder de voz das mídias sociais com os meios convencionais de comunicação;
- identificar com o que as mídias sociais podem contribuir;
- definir o uso do verbo modal "can"

ao nível de aplicação

- apontar a facilidade de acesso à diferentes causas e movimentos, em qualquer parte do mundo;
- procurar e analisar pontos negativos na globalização da notícia;

ao nível de solução de problemas –

- pesquisar quais tipos de movimentos sociais podem ser valorizados pelas redes sociais;
- debater sobre o poder de transformação os próprios alunos têm;

V. Conteúdo:

- verbo modal "can"
- variados verbos de ação (relacionados a redes sociais)
- expressão "what...for?"
- "would you like...?"

VI. Desenvolvimento do tema:

| | |
|---|---|
| IX. | Em círculo, ou eles divididos em grupos, conversar com os alunos (<i>brainstorming</i>) sobre mídias sociais: o que são? Quais usam? Qual a importância pra vocês? Conseguiria viver sem? Se sim, o que mudaria? |
| X. | Ajudar os alunos a inferir sobre o poder das mídias sociais: O que vocês fazem nas mídias sociais (chat, vídeos, músicas, leitura, etc.)? Vocês usam modelos tradicionais de comunicação? Quais? O que difere as mídias sociais dos modelos tradicionais de comunicação (tv, rádios e jornais)? Qual será o futuro desses modelos? Qual será o futuro das mídias sociais? Vocês já ouviram falar sobre mudanças na sociedade que aconteceram com a ajuda da sociedade? (Caso tenha disponível reportagens, mostre-as como exemplos – ex: manifestações de 2013) |
| XI. | Depois da conversa, fazer uma minidiscussão com os alunos sobre o poder da internet a partir da pergunta a seguir: "Você acha que a Internet é capaz de influenciar o comportamento de uma sociedade?" |
| XII. | Ler, e repetir, com os alunos em voz alta as frases na folha de exercícios " <i>Social media: what is it good for?</i> " (Varie as repetições quando possível!) |
| XIII. | Introduzir o tópico abordado no vídeo (apesar de as legendas estarem em português, é importante que os alunos sejam contextualizados antes de ver o vídeo. Assim, eles poderão se preparar para as informações recebidas). |
| XIV. | Pedir aos alunos que respondam as perguntas propostas na folha. Os alunos poderão precisar de ajuda para entender as perguntas; então, explicar o que se espera deles antes deles começarem a responder. |
| XV. | Pedir alguns alunos que leiam as respostas deles em voz altas. Explorar ao máximo as respostas deles para que percebam o poder transformativo das mídias sociais. |
| XVI. | Por fim, procurar com os alunos, se há alguma desvantagem em se levantar causas e movimentos na internet (como no vídeo, pessoas que aderiram à causa, sem saber de fato o que estava acontecendo; ou em 2013 quando se especulou que muitas pessoas foram às ruas somente para "fazer bagunça") |
| VII. Recursos didáticos: vídeo; folhas de exercícios; reportagens de jornal/revistas/internet sobre transformações na sociedade graças as mídias sociais; quadro; dicionários. | |
| VIII. Avaliação: nenhuma nota será atribuída. Procurar a participação oral dos alunos. | |
| XIX. Bibliografia: | |
| http://www.ted.com/talks/alexis_onanian_now_to_make_a_splash_in_social_media | |
| Material próprio | |

Social media: what is it good for?

SOCIAL MEDIA CAN EMPOWER YOU!

- You can meet new people!
- You can spread your ideas!
- You can ask for help!
- You can find new kinds of music.
- You can watch videos for fun.
- You can find free events to go.

- E. What was the cause presented in the video? (In Portuguese)
- F. What happened in the first week of voting? (In Portuguese)
- G. How did Greenpeace react? What was the Internet users' response? (In Portuguese)
- H. What are the advantages of using Internet for a cause? (In Portuguese)

ANEXO 3

Plano de Aula (Writing)

| |
|---|
| I. Plano de Aula: Data: 11/11/2014 |
| II. Dados de Identificação: Escola: Ceciliano Abel de Almeida Professor (a): Diego Flores Professor (a) estagiário (a): Amanda da Silva Moraes & João Afonso Diniz Paixão Disciplina: Inglês Série: 8º ano Turma: A Período: Matutino |
| III. Tema: - O poder das mídias sociais |
| IV. Objetivos Objetivo geral: ajudar os alunos a entender a importância das mídias sociais, e |

como elas podem ajuda-los a melhorar seus mundos.

Objetivos específicos:

ao nível de conhecimento

- comparar o poder de voz das mídias sociais com os meios convencionais de comunicação;
- identificar com o que as mídias sociais podem contribuir;
- definir o uso do verbo modal "would"

ao nível de aplicação

- discutir sobre o marketing proporcionado pelas redes sociais e o acesso à informação;
- analisar as vantagens e possíveis desvantagens do marketing pela internet;
- comparar o uso de internet com o uso de meios de comunicação tradicionais.

ao nível de solução de problemas –

- procurar soluções para as possíveis desvantagens do marketing online;
- debater sobre a importância da manutenção dos meios de comunicação tradicionais.

V. Conteúdo:

- verbo modal "would"
- variados verbos de ação (relacionados a redes sociais)
- condicionais "if... will" e suas variações.

VI. Desenvolvimento do tema:

- VII. Em círculo, ou eles divididos em grupos, conversar com os alunos (*brainstorming*) sobre mídias sociais: How often do you go out with your friends? How often do you get in touch with them?
- VIII. Do you use social networks? Why/why not? Do they help your day by day life? How? Do you know why they are created?
- XIX. Show them the video, it is the trailer of the movie about Facebook. After that make these questions: Do you use Facebook? What do you use it for? How often?
- XX. Depois da conversa, fazer uma minidiscussão com os alunos sobre o poder da internet a partir da pergunta a seguir: "Você acha que a Internet é capaz de influenciar o comportamento de uma sociedade?"
- XXI. Introduzir o tópico abordado na atividade. Trabalhar possíveis dúvidas de vocabulário
- XXII. Did you know that a lot of companies use social networks? Can you guess which networks and why? Do you think it is a good idea, bring the company to the internet? Would you do that if you had a company? What would you use social networks for? Are there dis/advantages in the use of Facebook,

| | |
|-------|--|
| | Twitter, blog accounts for companies? |
| XIII. | Explicar sobre a atividade. É importante que o professor esteja perto dos alunos, sempre disponível para eventuais dúvidas. |
| XIV. | O exercício é dividido em dois: fica à escolha do aluno qual fazer, se não ambos. Na primeira opção eles devem se passar por empresários em começo de carreira, e devem escolher dois tipos de redes sociais para fazer o marketing de suas empresas. Eles devem dizer o motivo pelo qual eles escolheram tais redes, quem é seu público alvo e o que eles esperam dessas redes (contato mais próximo com os possíveis consumidores, propaganda dos produtos, etc) |
| | Na segunda opção, eles devem criar um site sobre sua comunidade e(blog, diário online, rede social – twitter, tumblr, facebook, Orkut) e explicar a intenção do site (dar um tema, dizer qual é o público alvo, especificar quais recursos o usuário possuirá, entre outros) |
| | As homepages serão produzidas em murais de cartazes devido a falta de material de mídia e de conhecimento sobre a criação de websites. |
| | VII. Recursos didáticos: vídeo; reportagens de jornal/revistas/internet sobre transformações na sociedade graças as mídias sociais; quadro; dicionários. |
| | VIII. Avaliação: os trabalhos feitos nessa aula serão avaliados para nota final bimestral/trimestral, e apresentados na escola em forma de murais, ou apresentação em feira cultural. |
| | XIX. Bibliografia: |
| | https://www.youtube.com/watch?v=cRSTySErIHg |
| | Material próprio |

ANEXO 4

Plano de Aula (Speaking)

| |
|---|
| I. Plano de Aula: Data: 11/11/2014 |
| II. Dados de Identificação: Escola: Ceciliano Abel de Almeida |

Professor (a): Diego Flores

Professor (a) estagiário (a): Amanda da Silva Moraes & João Afonso Diniz Paixão

Disciplina: Inglês

Série: 8º ano

Turma: A

Período: Matutino

III. Tema:

- O poder das mídias sociais

IV. Objetivos

Objetivo geral: entender a importância das mídias sociais, e como elas podem ajuda-los a melhorar seus mundos.

Objetivos específicos:

ao nível de conhecimento

- comparar o poder de voz das mídias sociais com os meios convencionais de comunicação;
- identificar com o que as mídias sociais podem contribuir;
- definir o uso do verbo modal "can"

ao nível de aplicação

- demonstrar os pontos positivos da comunidade;
- localizar os problemas da comunidade;
- esboçar ações que podem melhorar a comunidade, e/ou a vida dos alunos

ao nível de solução de problemas –

- concluir que as redes sociais podem mudar o mundo;
- debater sobre o poder de transformação os próprios alunos têm;
- propor quais mudanças, mínimas que sejam, os alunos podem tentar alcançar.

V. Conteúdo:

- Variado, pois dependerá do que os alunos irão produzir.

VI. Desenvolvimento do tema:

- I. Os alunos irão fazer uma apresentação oral do trabalho escrito que eles haviam feito.
- II. Em grupos, eles irão montar um esquema de apresentação – o que eles irão falar, a ordem de apresentação dos integrantes, etc. O professor terá

| |
|--|
| que ir grupo em grupo para ajuda-los a montar o "script". |
| III. Os alunos que assistirão a apresentação responderão perguntas de interpretação, e também serão convidados a dar <i>feedback</i> . |
| IV. Procurar discutir a viabilidade do projeto deles. Eles precisam entender as dificuldades, as possibilidades, e que eles não podem esquecer do poder de mudança que eles possuem - mesmo que eles tenham que esperar para colocar as ideias deles em prática. |
| VII. Recursos didáticos: dependerá do material que os alunos usarão – cartazes, posters, marcadores, etc. |
| VIII. Avaliação: nenhuma nota será atribuída. Procurar a participação oral dos alunos. |
| XIX. Bibliografia: material próprio. |

Comprehension Questions

- What is the main point of the project?
- Who is the target?
- How do they intend to put it into practice?
- What did you like the most?
- What could change?

Plano aula

Turma: 8º ano

Professoras estagiárias: Aisha Jureswski e Ana Cláudia Sossai Motta

- **Objetivo geral:** Dialogar sobre desejos, sonhos e o que fazer quando adultos. Sobre como planejam realizar seus desejos e conversar sobre suas perspectivas.
- **Objetivos específicos:** Aquisição lexical, aprender a dialogar sobre planos para a vida.
- **Conhecimentos e/ou conteúdos:** Verbo transitivo (Wish) e hipóteses, Verbo "want to" e sua variação informal "wanna".
- **Desenvolvimento metodológico:** Apresentação e discussão do texto. Confecção de um mural online. Elaboração de uma mini feira demonstrativa.

Reading Class – Tempo estimado: 50 minutos

1ª Etapa: Apresentação do tema à turma, explicando aos alunos que nas próximas aulas falaremos sobre o que eles querem fazer no futuro. Perguntaremos sobre o que os alunos se interessam, o que planejam para o futuro próximo e o que eles fariam para mudar o mundo ou eles mesmos – procurando sempre a participação ativa de todos os alunos. Perguntaremos sobre o que os alunos sonham/desejam/esperam para seus futuros e o que

podem fazer para realizar todos seus objetivos. E os alunos estarão abertos para expor se já ouviram falar sobre as expressões que serão estudadas. (10 minutos)

2ª Etapa: Exibição do lyric video da música e explicação de seu contexto. O vídeo contém imagens de tópicos abordados na música que os estudantes possam desconhecer. (5 minutos)

3ª Etapa: Discussão do vídeo, questionar aos alunos o que eles compreenderam e dar a eles a chance de expor suas opiniões sobre a vídeo. (10 minutos)

4ª Etapa: Dividir a turma em grupos de cinco pessoas e distribuir as estrofes das músicas entre eles para que eles possam discutir o significado das palavras e do contexto, trocar os alunos de grupos periodicamente para que eles possam conectar a música como um todo. (25 minutos)

Writing Class – Tempo estimado: 50 minutos.

1ª Etapa: Os alunos serão levados ao laboratório de informática, conversaremos utilizando: Verbo transitivo (Wish) e hipóteses, verbo "want to" e sua variação informal "wanna". (10 minutos)

2ª Etapa: Exercícios de "Filling in" para consolidação dos novos conhecimentos. Discussão através de perguntas para solidificar o novo conhecimento. (10 minutos)

3ª Etapa: No computador, os alunos confeccionarão um mural online no site [[http:// http://en.linoit.com/](http://en.linoit.com/)] realizando um comparativo entre seus desejos e sonhos pessoais, com o futuro em perspectiva e o que fariam para realizá-los. (30 minutos)

4ª Etapa: Alunos divulgarão os links de seus murais para apreciação da turma.

Listening Class – Tempo estimado: 50 minutos.

1ª Etapa: Uma vez que os alunos já compreendem a música e seus conceitos, exibimos a versão acústica da música Billionaire – Travis McCoy feat. Bruno Mars e nos concentraremos no vocabulário, discutindo outras formas de sonhos e profissões relacionados ao vocábulo apresentado. (15 minutos)

2ª Etapa: Nos sentaremos em círculo para um jogo chamado "When I grow up...", que consiste em: um aluno começará a frase "When I grow up I wanna be..." e completará com uma profissão ou um sonho eg. "When I grow up I wanna be a rockstar", o próximo aluno deverá ter escutado o colega para repetir a frase e acrescentar uma nova palavra, eg. "When I grow up I wanna be a rockstar and a firefighter" e assim por diante. (30 minutos)

3ª Etapa: Ao fim da aula, disponibilizar uma lista de sonhos e profissões de acordo com as palavras usadas pelos alunos e pedir para que cada um escolha uma palavra, se houver mais de um aluno interessado em um tema, realizar um sortelo. Para a próxima aula, todos devem pesquisar em casa sobre o tema e preparar um personagem baseado nele para a realização de uma atividade para a próxima aula: eles deverão preparar um pequeno monólogo em inglês sobre cada sonho/profissão e o que foi preciso para realizá-los. (5 minutos)

Speaking Class – Tempo Estimado: 50 minutos (ou mais).

1ª Etapa: Explicar para os alunos que nessa aula, eles vão ser os representantes de seus temas e organizá-los em uma ordem para a apresentação. (10 minutos)

2ª Etapa: Cada aluno terá sua vez de apresentar seu pequeno texto. Ao fim de cada apresentação, todos alunos poderão fazer perguntas para que haja diálogo entre as apresentações e prática do vocabulário adquirido. (40 minutos ou mais)

3ª Etapa: Avaliação, juntos aos alunos, da realização das atividades e novos conteúdos, relacionando-os aos previamente estudados.

- **Recursos:** Texto com a letra da música, vídeo e internet para a realização do mural online.

- **Tempo Estimado:** De 4 a 5 aulas.
- **Avaliação:** Os alunos serão avaliados através de seus esforços para a realização das atividades, também nos quesitos de criatividade e retenção de conteúdo.

Plano de Aula - Reading

| |
|--|
| I. Plano de Aula: Data: 18/11/2014 |
| II. Dados de Identificação: Escola: EMEF "Álvaro de Castro Mattos" Professor (a): Milena Professor (a) estagiário (a): Lorena Disciplina: Inglês Série: 7ª série/ 8º ano Turma: A Período: Matutino |
| III. Tema: - Política: o contexto político que o Brasil se encontra, eleições e papéis. |
| IV. Objetivos: Objetivo geral: Identificar os cargos políticos e o papel da política no Brasil. Objetivos específicos: - Ler e reconhecer cada cargo político e sua função; - Diferenciar os cargos e analisar suas funções. |
| V. Conteúdo: - A política no país; |

- Cargos políticos nas eleições;
- Como se fala cada cargo em inglês;
- Funções dos cargos políticos.

VI. Desenvolvimento do tema: Introdução da aula através de warm-up questions sobre o que é política, perguntar o que eles sabem sobre o tema. Escrever os cargos em inglês e verificar se eles sabem o significado em português. Explicar cada um antes de ler o texto com eles. Entregar o texto e ler em voz alta para eles. Pedir para explicar o que entenderam do texto e explicar o que não foi entendido. Fazer perguntas e respostas sobre o tema e fazer uma atividade de combinar as colunas.

VII. Recursos didáticos: Quadro, caneta, texto e quadrinhos.

VIII. Avaliação: Atividades de perguntas e respostas (2,5 p) e uma atividade de combinar as colunas (2,5 p).

XIX. Bibliografia: Wikipedia e Linguee, para traduções e definições dos termos em inglês.

Plano de Aula - Writing

I. Plano de Aula: Data: 25/11/2014

II. Dados de Identificação:

Escola: EMEF "Álvaro de Castro Mattos"

Professor (a): Milena

Professor (a) estagiário (a): Lorena

Disciplina: Inglês

Série: 7ª série/ 8º ano

Turma: A

| |
|---|
| Período: Matutino |
| <p>III. Tema:</p> <p>- Política: o contexto político que o Brasil se encontra, eleições e papéis.</p> |
| <p>IV. Objetivos:</p> <p>Objetivo geral: Reconhecer os cargos políticos e desenvolver uma plataforma política de disputa eleitoral.</p> <p>Objetivos específicos: - Escolher um cargo político e escrever um texto de disputa eleitoral;</p> <p style="text-align: center;">- Verificar a escrita formal para diferenciar da informal.</p> |
| <p>V. Conteúdo: - Cargos políticos e suas funções;</p> <p style="padding-left: 40px;">- Tipos de escrita em inglês;</p> <p style="padding-left: 40px;">- Desenvolvimento de textos.</p> |
| <p>VI. Desenvolvimento do tema: Após a aula de reading, os alunos vão relembrar e reconhecer os cargos. Os alunos serão divididos em 6 grupos de 4 a 5 pessoas e uma pessoa de cada grupo será escolhida, dentro do grupo, para participar de eleições. A professora trará um discurso conhecido para mostrar para os alunos como um exemplo e para que eles reconheçam uma escrita formal. Junto como grupo, cada aluno selecionado vai escolher o cargo mais interessante para eles e desenvolver um plano e discurso para disputa eleitoral, com o título: "If I am elected, I Will...". O texto poderá ter de 5 a 10 linhas.</p> |
| <p>VII. Recursos didáticos: Quadro, caneta, papel e lápis.</p> |
| <p>VIII. Avaliação: Correção dos textos (5,0).</p> |

Plano de Aula - Listening

| |
|---|
| I. Plano de Aula: Data: 02/12/2014 |
| II. Dados de Identificação: Escola: EMEF "Álvaro de Castro Mattos" Professor (a): Milena Professor (a) estagiário (a): Lorena Disciplina: Inglês Série: 7ª série/ 8º ano Turma: A Período: Matutino |
| III. Tema: - Política: o contexto político que o Brasil se encontra, eleições e papéis. |
| IV. Objetivos: Objetivo geral: Ouvir os seis discursos e analisar as melhores escritas. Objetivos específicos: - Verificar se os textos tem escrita formal; - Conferir os dados dos textos e se condizem com as funções do cargo escolhido. |
| V. Conteúdo: - Leitura dos textos elaborados pelos alunos; - Reconhecimento dos cargos políticos; - Verificação dos conteúdos dos textos. |

| |
|---|
| <p>VI. Desenvolvimento do tema: (Se possível, levar um vídeo de um discurso político para os alunos verem e ouvirem). Cada aluno de um grupo vai ler sua plataforma política e os alunos vão ouvir para reconhecer as palavras e escolher as melhores propostas e poderão escolher seus candidatos para votarem na próxima aula.</p> |
| <p>VII. Recursos didáticos: Quadro, caneta, textos elaborados pelos alunos.</p> |
| <p>VIII. Avaliação: Correção dos cadernos dos alunos pela análise dos textos e seus conteúdos (3,0).</p> |
| <p>XIX. Bibliografia: textos criados nas aulas; vídeo.</p> |

Plano de Aula - Speaking

| |
|--|
| <p>I. Plano de Aula: Data: 09/12/2014</p> |
| <p>II. Dados de Identificação: Escola: EMEF "Álvaro de Castro Mattos" Professor (a): Milena Professor (a) estagiário (a): Lorena Disciplina: Inglês Série: 7ª série/ 8º ano Turma: A Período: Matutino</p> |
| <p>III. Tema: - Política: o contexto político que o Brasil se encontra, eleições e papéis.</p> |

IV. Objetivos:

Objetivo geral: Falar, de forma formal, pela defesa de sua candidatura e conseguir votos.

Objetivos específicos: - Desenvolver discurso político, sem textos guias, somente tópicos;

- Defender sua candidatura para captar votos.

V. Conteúdo: - Defesa de suas ideias e funções;

- Conseguir votos dos colegas de classe;

- Eleições e resultados.

VI. Desenvolvimento do tema: Cada aluno vai falar seus discursos sem olhar seus papéis, mas poderão ter a ajuda dos colegas do grupo, seus aliados na campanha. Assim, todos poderão praticar o vocabulário e estruturas gramaticais aprendidas.

VII. Recursos didáticos: Quadro, caneta, texto e discursos.

VIII. Avaliação: Participação na aula e trabalho em grupo (7,0) para fechar a unidade.

XIX. Bibliografia: discursos dos alunos e textos das aulas sobre o tema.

Segue em anexo a carta de apresentação, o cronograma assinado pela professora e um exemplo de prova que foi aplicada durante uma aula de assessoramento.

IV. Desenvolvimento do Tema:

4.1 Reading:

- Introdução da aula: Após cumprimentar os alunos e perguntar como foi o fim de semana (aulas dadas na segunda-feira), ir direto ao assunto da aula: profissões. **(5 minutos)**
- Perguntar quais profissões eles conhecem em inglês. **(5 minutos)**
- De maneira informal e em português, perguntar e retirar informações sobre os familiares dos alunos e seus próprios interesses. Anotar no quadro os nomes de profissões citados já em inglês. **(10 minutos)**
- Indicar quais as profissões existentes. Além de demonstrar as mais comuns, mostrar e nomear profissões diferentes. Tudo isso por meio de flash cards previamente preparados.
- No verso de cada flash card haverá uma palavra que descreve a profissão.
- Ler as profissões e por meio de comandos em inglês pedir que repitam. **(10 minutos)**
- Após os slides, ainda de maneira informal, porém em inglês, perguntar:
 - What do you want to be when you grow up? **(5 minutos)**
- Entregar o texto preparado para a aula. Por meio do texto o aluno deverá ser capaz de ler e compreender para responder as perguntas propostas. **(15 minutos)**
 - O texto será lido somente pelos alunos, individualmente, e o professor estará a disposição para quaisquer dúvidas.
 - Alunos lerão o texto em voz alta.
 - Correção de pronuncia.
 - Correção das respostas.

4.2 Writing:

- Introdução da aula: cumprimentar os alunos em inglês e perguntar sobre a semana. **(5 minutos)**
- Relembrar as profissões aprendidas na aula anterior por meio dos mesmos flash cards. **(10 minutos)**
- Entregar ao aluno uma folha de atividade: **(10 minutos)**
 - Alunos devem ligar a profissão com sua descrição.

4. Planos de Ensino

I. Dados de Identificação:

Escola: EMEF Talme Sarmiento de Miranda

Professor: Prof. Dr. Geová Alves da Silva

Professor estagiário: Fernanda e Souza Ferrareis

Disciplina: Inglês

Série: 9º

Turma: A

Período: Matutino

I. Tema:

Profissões

II. Objetivos

- **Objetivo Geral:** Ser capaz de reconhecer as profissões
- **Objetivos Específicos:**
 - Identificar profissões;
 - Nomear as profissões;
 - Ser capaz de registrar as profissões por meio de descrições;
 - Localizar em textos respostas para perguntas objetivas;
 - Concluir sobre a existência de diversas profissões;
 - Propor a criação de novas profissões;
 - Formular diálogos, a partir de exemplos, de entrevistas de empregos.

III. Conteúdo:

- Profissões e suas descrições;
- "I want to be a..."
- "Yes, I do."
- "No, I don't."

- Correção com todos os alunos.
- Correção de pronúncia.
- Dividir os alunos em grupos de 3 a 5 pessoas. **(5 minutos)**
- Propor a atividade que envolverá trabalho em equipe: **(20 minutos)**
 - Alunos devem criar uma nova profissão.
 - Descrição deverá ser feita em inglês e entregue ao professor.

4.3 Listening:

- Introdução da aula: cumprimentar os alunos em inglês e perguntar sobre o fim de semana. **(5 minutos)**
- Relembrar as profissões criadas na aula anterior. **(5 minutos)**
- Leva-los a sala de vídeo ou sala de informática. **(10 minutos)**
- Mostrar, duas vezes, trecho do filme "O Diabo Veste Prada", em inglês, sem

- A dupla deve criar um diálogo simulando uma entrevista de emprego, baseando-se nas perguntas sugeridos, no diálogo anotado no quadro e nos vídeos assistidos. **(10 minutos)**

- Apresentar para toda a turma os diálogos escritos. **(10 minutos)**

V. Recursos didáticos: quadro branco, caneta para quadro, papel, impressora, tinta pra impressora, sala de vídeo ou informática, filme.

VI. Avaliação: avaliação feita por meio de atividades em sala de aula e participação do aluno

VII. Bibliografia:

- <http://www.cdjponline.org/>
- Youtube
- WWW.esl-galaxy.com

5. Anexos

5.1 Plano de Aula de Reading:

Looking for a job

Are you looking for a job? More and more people are looking for work. Also, more people are changing jobs as job markets change. How do you find out about new jobs? Besides the local newspaper, there are many places to check for more information on possible jobs.

Public libraries in most towns and cities have information about jobs and different careers. This information includes lists of local, state, and federal government job opportunities. The information tells you how to apply for the jobs.

Many businesses hire workers through employment agencies. Employment agencies handle both temporary and permanent jobs. Many employment agencies list jobs in the want ad section of newspapers. You can also find the names of employment agencies in the telephone directory. Employment agencies usually charge a fee.

Your friends and relatives who are working are another source to learn about jobs. They can tell you about job openings where they are working or about other jobs.

1. What does the information at the library tell you to do?

- a. It tells you where the school is.
- b. It tells you how to apply for the jobs.
- c. It tells you how to read.

2. Why are more people changing jobs?

- a. The job market changes.
- b. They are bored.
- c. They want more money.

3. What is another source you can use to find about jobs?

- a. your friends and family
- b. magazines
- c. television ads

4. Where can you find names of employment agencies?

- a. in the telephone directory
- b. information centers
- c. from a friend

5. What do a lot of businesses use to hire people?

- a. want ads
- b. employment agencies
- c. applications

5.2 Plano de Aula de Writing:

Match the jobs on the left to their descriptions on the right

- | | |
|------------------------------|---|
| _____ Journalist | 1) person who drives a bus. |
| _____ Teacher | 2) He/she works in a school and teaches students. |
| _____ police officer | 3) rescues people from burning buildings and helps put out fires. |
| _____ accountant | 4) works in hospital and helps doctors. |
| _____ Business person | 5) defends people's rights in court. |
| _____ doctor | 6) flies an airplane. |
| _____ nurse | 7) takes people's orders in a restaurant and serves them food. |
| _____ pilot | 8) works in a police station and maintains public security. |
| _____ taxi driver | 9) works in a bank and keeps records of money. |
| _____ bus driver | 10) works in a hospital and treats patients. |
| _____ manager | 11) answers phone calls and does office work for his/her boss. |
| _____ chef | 12) drives a taxi. |
| _____ actor | 13) person who reports news on TV, radio or Newspaper. |
| _____ actress | 14) does the cooking in a restaurant or hotel. |
| _____ firefighter | 15) a woman who plays a role in a movie. |
| _____ waiter | 16) manages the affairs of a company or business. |
| _____ lawyer | 17) one who does business. |

5.3 Plano de Aula de Listening:

Vídeo 1: “O Diabo Veste Prada”

What is the name of the magazine?

What kind of magazine is it?

What is the job the character is applying to?

Who is Miranda?

Who is Andy Sachs?

Why did the main character go to New York?

Vídeo 2: “Sample Interview”

What is the name of the girl being interviewed?

Where is the country she is being interviewed?

How many years has she been living there?

What is her degree?

What is her nationality?

How did she learn English?

5.4 Plano de Aula de Speaking:

Exemplo de diálogo

James arrives for an interview. He is 18 years old, and very nervous, as he has never been for an interview before. He has applied for the job as a part-time telephone salesman.

Interviewer: Good afternoon.

James: Er, good afternoon.

Interviewer: Please sit down. Did you find our offices all right?

James: Yes, with no difficulty. I've passed this building several times before.

Interviewer: Right. Well, I can see from your CV that you like meeting people and enjoy being sociable.

James: Yes, I'm a very outgoing sort of person and I'm not afraid to take the initiative, although my friends say I tend to talk too much.

Interviewer: Well, that's exactly the kind of person we need. Why do you think you will be good at this job, though? You won't be meeting people in person, but only over the phone.

James: I think I have a good telephone voice, and I am very confident on the phone. I've also some experience in sales, as you can see from my CV. I think I would find this work very interesting, and it will give me some good work experience.

Interviewer: Okay. As you know we need someone for at least three hours, three evenings a week. Will you be able to cope with this and your schoolwork as well?

James: I'm confident that I can do that.

Interviewer: Right, then. Shall we give you a trial period of say ... two weeks?

James: Yes, and thank you very much.

PLANO DE AULA 9

ANEXO A - PLANO DE AULA 1

Turma: 6º ano - EJA

Professor (a), estagiário (a): Rebeca Loyola

Habilidade: Reading

Tema: O mundo, o meio ambiente e eu

Objetivos:

- Interpretar o texto do livro "The Whale and the Snail".
- Conhecer os diferentes animais e identificar os tipos de ambientes (biomas) que eles habitam.
- Identificar as características dos biomas usando adjetivos.
- Testar o conhecimento obtido sobre os ambientes (biomas) e os animais.
- Construir uma visão do mundo e da responsabilidade de cada indivíduo nele
Utilizar o imperativo nos comandos.

Conteúdos:

- Animais

- Biomas
- Adjectives

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Livro "The whale and the snail" em power point
- Folha de exercício de interpretação do texto
- Flashcards dos animais presentes no livro
- Flashcards dos biomas
- Flashcards dos adjetivos que definem os biomas
- Data Show e computador

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, será necessário o uso do Datashow e computador. O livro poderá ser projetado para que todos os alunos possam acompanhar a leitura e explicação do conteúdo. A leitura do livro deve ser feita com muito entusiasmo e sempre questionando aos alunos o que eles veem, sempre explorando as figuras dos animais e os ambientes. O professor incentivará os alunos na leitura. A explicação do conteúdo poderá ser feita durante a leitura. Será necessário sempre parar nas figuras de cada ambiente e perguntar quais animais eles veem, e quais são as características do ambiente, à medida que os alunos falam os flashcards podem ser expostos no quadro, um por um. O importante é requerer o máximo de informações dos alunos e incentivar a pronúncia do novo vocabulário. Ao final da história o professor terá no quadro um esquema de flashcards de todas as informações dos biomas. A partir dessas informações, identifique os tipos de biomas. Mesmo que a leitura do livro seja voltada para a compreensão do meio ambiente, é importante enfatizar o conteúdo da história, já que esse irá ser usado nas próximas aulas. Para testar a interpretação do livro, o professor pode oferecer uma atividade escrita de interpretação que inclua não só o conhecimento do texto como também do

conteúdo que foi passado. Para finalizar a aula, o professor pode explorar o uso de jogos como uma segunda atividade avaliativa. Posicione os diferentes flashcards de biomas pelas paredes da sala e ao centro da sala disponha figuras de vários animais (até mesmo os que não estão presentes na história) e as características dos biomas. Os alunos devem colocar as figuras nos biomas correspondentes num tempo determinado pelo professor.

ANEXO B - PLANO DE AULA 2

Turma: 6o ano - EJA

Professor (a), estagiário (a): Rebeca Loyola

Habilidade: Writing

Tema: O mundo e o meio ambiente

Objetivos:

- Conhecer os diferentes problemas ambientais enfrentados atualmente.
- Identificar os problemas ambientais na nossa cidade.
- Propor soluções e conscientização de outros do problema identificado.
- Construir uma visão do mundo e da responsabilidade de cada indivíduo nele.

Conteúdos:

- Vocabulário sobre o meio ambiente

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Fotos/imagens de problemas ambientais em geral
- Folha pronta para história em quadrinhos ou laboratório de informática
- Se necessário, Datashow e computador

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, o professor poderá mostrar fotos/imagens sobre os diferentes problemas ambientais enfrentados nos dias atuais de maneira que eles falem o que eles veem, e o que eles acham que aquilo significa. Após a exposição do vocabulário, os alunos poderão pensar quais são os problemas enfrentados na cidade local. Enquanto os alunos falam, o professor poderá escrever todos os tipos no quadro. Em seguida, comparando os alunos ao caracol e as crianças da escola, o que eles enquanto crianças podem fazer para ajudar a solucionar esses problemas identificados? Assim, os alunos poderão criar histórias em quadrinhos sobre como ele irá solucionar esse problema de forma ilustrativa. Essa atividade pode ser feita tanto em papel, como no laboratório de informática.

ANEXO B - PLANO DE AULA 3

Turma: 6o ano - EJA

Professor (a), estagiário (a): Rebeca Loyola

Habilidade: Listening

Tema: O mundo e o meio ambiente

Objetivos:

- Conhecer as características da baleia e seu habitat
- Identificar as características pessoais e dos colegas
- Produzir informações baseadas na realidade dos alunos

Conteúdos:

- Vocabulário de características pessoais: tamanho, cor da pele, cor dos olhos, número do sapato, etc.

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Vídeo sobre as baleias

- Datashow
- Folha de exercícios de interpretação do vídeo
- Tabela de questionário sobre características pessoais

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, o professor poderá mostrar o vídeo sobre as baleias e seu habitat. Os alunos terão que identificar no vídeo o maior número de informações possível sobre o animal. Em seguida, o professor distribuirá as folhas de exercício que testarão as informações obtidas no vídeo sobre as características da baleia. Para finalização da aula, o professor irá propor uma pesquisa para ser feita entre os alunos. Cada aluno receberá uma tabela a ser preenchida com várias perguntas sobre características pessoais ("What is the color of your eyes? How tall are you? What is the color of your hair?", etc.) Antes dos alunos pesquisarem os colegas, o professor pode fazer as perguntas para os alunos primeiro como um teste, para que eles preencham suas próprias características, e depois os alunos perguntam para o professor (nesse momento o professor pode especificar alunos para perguntá-lo). Em seguida, os alunos irão pesquisar os colegas de sala para preencher a tabela.

ANEXO B - PLANO DE AULA 4

Turma: 6o ano - EJA

Professor (a), estagiário (a): Rebeca Loyola

Habilidade: Speaking

Tema: O mundo e o meio ambiente

Objetivos:

- Desenvolver discussão entre os alunos sobre como a escola afeta o meio ambiente
- Produzir trabalho escrito sobre a discussão na efetuação do relatório
- Promover interação

- Incentivar a comunicação em inglês

Conteúdos:

- Vocabulário sobre o meio ambiente

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Folha de relatório do projeto

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, o professor irá propor um trabalho em grupo. Diante das questões sobre o meio ambiente, será feita uma pergunta: O que os alunos poderão fazer para contribuir com o meio ambiente dentro da escola? Em grupos os alunos irão discutir sobre questões ambientais na escola e criar um projeto. (O professor pode dar ideias como: reciclagem de papéis usados durante o ano ou reciclagem de lixo). Toda a aula será voltada para a criação desse projeto. Para ajudar os alunos a produzir as ideias em inglês, o professor irá distribuir um relatório de projeto com informações a serem preenchidas como: problema, objetivo e como fazer. O professor irá orientar e dar suporte na criação de frases e no vocabulário desconhecido. Mesmo que a aula não seja toda em inglês, é importante o professor sempre falar em inglês com os alunos e incentivá-los a produzir a discussão em inglês usando aquilo que já foi discutido em sala sobre problemas ambientais. Esse poderá ser um projeto para escola, e futuramente o professor poderá trabalhar na efetuação dos projetos e exibição em feiras de ciência.

Plano de aula - Estágio I

Turma: 5o ano

Professoras: Lizandra e Rebeca

Habilidade: Speaking

Tema: O mundo, o meio ambiente e eu.

Objetivos:

- Praticar a pronúncia em inglês através dos “tongue twisters”;
- Baseado na aula de “writing”, que os alunos deram soluções para salvar o meio ambiente, relembrar alguns “do’s and dont’s to save the environment” e escrever no quadro;
- Atraves da execução do exercício “Find someone who...” praticar a conversação entre os alunos usando o auxiliar “do” no presente;
- Conhecer mais a respeito de si próprio e dos colegas através do exercício de “reporting”, praticar comunicação oral fornecendo sua conclusão para o grupo.

Conteudos:

- Tongue twisters
- Saving the environment “do’s and dont’s”
- Uso do auxiliar “do” na formulação de perguntas e respostas

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Folha de exercicios “find someone who...”
- Quadro

Desenvolvimento:

Começaremos a aula com o “Warm up” do trabalho em grupo dado na última aula, cada grupo lerá em voz alta o “tongue twister” criado depois classificaremos através de votação o mais difícil, o mais fácil, o que mais rimou, o mais criativo e etc... de acordo com suas preferências.

Em seguida, a professora pedirá que os alunos se lembrem da aula de writing e quais foram as sugestões de ações dadas para salvar o meio ambiente, ela escreverá no quadro.

Depois os alunos receberão uma folha com o exercício “Saving the world: find someone who...” onde através da conversação, fazendo perguntas aos seus colegas tem que colocar os respectivos nome das pessoas que praticam tais ações, reunindo maior numero de nomes diferentes em suas folhas para interagirem de forma mais variada possível.

Por fim os alunos com suas folhas de exercício de pesquisa em sala de aula preenchidas deverão escrever (se quiserem) uma conclusão reportando as respostas que encontraram pela sala de aula, depois terão que falar para seus colegas.

Plano de aula - Estágio I

Turma: 5º ano

Professoras: Lizandra e Rebeca

Habilidade: Reading

Tema: O mundo, o meio ambiente e eu.

Objetivos:

- Interpretar o texto do livro "the Snail and the Whale";
- Conhecer os diferentes animais e identificar os tipos de ambientes (biomas) que eles habitam;
- Identificar as características dos biomas usando adjetivos;
- Testar o conhecimento obtido sobre os ambientes (biomas) e os animais;
- Construir uma visão do mundo e da responsabilidade de cada indivíduo nele Utilizar o imperativo nos comandos.

Conteudos:

- Animais
- Biomas
- Adjectives

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Livro "The whale and the snail" em power point
- Folha de exercicio de interpretação do texto
- Flashcards dos animais presentes no livro
- Flashcards dos biomas
- Flashcards dos adjetivos que definem os biomas
- Data Show e computador

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, será necessário o uso do datashow e computador. O livro poderá ser projetado para que todos os alunos possam acompanhar a leitura e explicação do conteúdo. A leitura do livro deve ser feita com muito entusiasmo e sempre questionando aos alunos o que eles veem, sempre explorando as figuras dos animais e os ambientes. O professor incentivará os alunos na leitura. A explicação do conteúdo poderá ser feita durante a leitura. Será necessário sempre parar nas figuras de cada ambiente e perguntar quais animais eles veem, e quais são as características do ambiente, à medida que os alunos falam os flashcards podem ser expostos no quadro, um por um. O importante é requerer o máximo de informações dos alunos e incentivar a pronúncia do novo vocabulário. Ao final da história o professor terá no quadro um esquema de flashcards de todas as informações dos biomas. A partir dessas informações, identifique os tipos de biomas. Mesmo que a leitura do livro seja voltada para a compreensão do meio ambiente, é

importante enfatizar o conteúdo da história, já que esse irá ser usado nas próximas aulas. Para testar a interpretação do livro, o professor pode oferecer uma atividade escrita de interpretação que inclua não só o conhecimento do texto como também do conteúdo que foi passado. Para finalizar a aula, o professor pode explorar o uso de jogos como uma segunda atividade avaliativa. Posicione os diferentes flashcards de biomas pelas paredes da sala e ao centro da sala disponha figuras de vários animais (até mesmo os que não estão presentes na história) e as características dos biomas. Os alunos devem colocar as figuras nos biomas correspondentes num tempo determinado pelo professor.

Plano de aula - Estágio I

Turma: 5o ano

Professoras: Lizandra e Rebeca

Habilidade: Writing

Tema: O mundo e o meio ambiente

Objetivos:

- Conhecer os diferentes problemas ambientais enfrentados atualmente
- Identificar os problemas ambientais na nossa cidade
- Propor soluções e conscientização de outros do problema identificado
- Construir uma visão do mundo e da responsabilidade de cada individuo nele

Conteúdos:

- Vocabulário sobre o meio ambiente

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Fotos/imagens de problemas ambientais em geral
- Folha pronta para história em quadrinhos ou laboratório de informática
- Se necessário, datashow e computador

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, o professor poderá mostrar fotos/imagens sobre os diferentes problemas ambientais enfrentados nos dias atuais de maneira que eles falem o que eles veem, e o que eles acham que aquilo significa. Após a exposição do vocabulário, os alunos poderão pensar quais são os problemas enfrentados na cidade local. Enquanto os alunos falam, o professor poderá escrever todos os tipos no quadro. Em seguida, comparando os alunos ao caracol e as crianças da escola, o que eles enquanto crianças podem fazer para ajudar a solucionar esses problemas identificados? Assim, os alunos poderão criar histórias em quadrinhos sobre como ele irá solucionar esse problema de forma ilustrativa. Essa atividade pode ser feita tanto em papeal, como no laboratório de informática.

Plano de aula - Estágio I

Turma: 5º ano

Professoras: Lizandra e Rebeca

Habilidade: Listening

Tema: O mundo e o meio ambiente

Objetivos:

- Através de ouvir e repetir as rimas existentes no livro “the Snail and the Whale” reconhecer os diferentes fonemas encontrados;
- Identificar as semelhanças na escrita e oralidade das palavras;
- Testar o conhecimento através dos diferentes “ending sounds”;
- Construir uma ponte entre o livro trabalhado, a música “Pollywog in a Bog” e nós no meio ambiente.

Conteúdos:

- Vocabulário sobre o meio ambiente

Tempo Estimado: 50 minutos

Recursos:

- Livro “the Snail and the Whale” versão áudio e texto.
- Videoclip da música “Pollywog in a Bog” do grupo “the Barenaked Ladies” e letra da música (para exercício de reconhecimento rimas e fonemas semelhantes aos do livro antes trabalhados).
- Tongue twisters para distribuir entre os alunos reforçando as ideias de fonemas e rimas.
- Projetor
- Computador
- Aparelho de som

Desenvolvimento:

Para a introdução da aula, o professor fará as seguintes perguntas ara “warm up”:

Vocês gostaram do livro? O que mais gostaram nele? Quem lembra o nome do livro? Através desta última pergunta tentar elicitare mais rimas presentes no livro que talvez eles lembrem ou palavras com sons parecidos e assim mostrar outras rimas que o livro apresenta e explicar o que são “ending sounds”, fonemas e “word family” tudo de forma ilustrativa mostrando no livro exemplos.

Em seguida, os alunos irão ouvir somente o áudio do livro e depois tentar lembrar algumas palavras que tinham sons parecidos. Depois receberão folhas com o texto somente que tem no livro e a partir da leitura em coro ouvir e identificar como os sons de palavras parecidos formam as rimas, como se faz a combinação de frases para compor uma rima. Após a professora colocar

Plano de aula - Estágio I

no quadro e explicar as “family words”: ALE e AIL, em duplas os alunos irão sublinhar de azul todas as palavras no texto que terminem com esses sons; e depois ainda irão tentar encontrar outros sons em comum e sublinhar de vermelho. Por fim, as duplas irão reportar quais outras “family words” que acharam e a professora irá colocar no quadro para que os alunos possam comparar o que todas as duplas acharam de diferente ou em comum.

No próximo passo a professora apresentará um videoclipe de uma música que tem também muitas rimas e que trata de um tema parecido com o do livro trabalhado. Os alunos irão ouvir e assistir. Em seguida os alunos receberão uma folha de exercícios onde há um vocabulário da música e os alunos tem que ligar essas palavras às suas respectivas figuras, depois ouvirão novamente a música e tentaram preencher a letra da música com o vocabulário que está faltando. Ao final a professora corrige e junto com os alunos identificam novas family words encontradas na música.

Por fim a professora dá uma atividade de “follow up”, pergunta se os alunos sabem o que são “tongue twisters”, depois distribui pedacinhos de papel com os mesmos neles, os alunos tem que formar trios, e cada trio ficará incumbido de criar um “tongue twister” usando as “family words” que foram trabalhadas durante a leitura do livro e da música.

ANEXO D - Planos de Aula dos Professores em Formação desenvolvidos na disciplina de Estágio Supervisionado II

UFES/CCHN/DLL

Estágio Supervisionado II

Alunas: **Lorena Ávila e Síndia Torres**

Lesson Plan

Group: M09 /IFES

Time: 1h40min (2 classes)

Level: Intermediate

Date: June 3rd, 2015.

CLASS#1

Aim: Practice questions and verb tenses through a listening activity/video.

Secondary aim: Vocabulary practice through a reading activity.

Knowledge required: question structure: yes/no; subject/object; question words

Anticipated problems: indirect questions; questions with prepositions; vocabulary such as: drifted away, sobbing, hormones, bridesmaids, gravy boat, freaked out, issue, wondering.

Summary of the lesson: The first class is based on a scene from the sitcom Friends, with a warm up practicing questions, followed by a vocab activity and then the scene itself with a true or false exercise. The second class will focus on a reading activity from the handout the students already have.

The lesson plan:

Warm up/Lead in: (group work) give students questions in strips of paper so they can rearrange them in the correct order. (10')

Why does everyone keep fixating on that?

How should I know?

Did I say that out loud?

Can I tell you what the answer is?

Can I get you some coffee?

Are we waiting for four wet bridesmaids?

Why am I doing this?

Who am I doing it for?

Who wasn't invited to the wedding?

What happened to Rachel?

- After checking the questions, ask students if they have any idea where these questions come from. Discuss.
- Hand out sheet of paper and ask students to do the matching exercise (vocabulary). (individual work)
- Show the scene once without subtitles and ask students to watch.
- Then, tell them to read the true or false sentences and watch the scene again.
- Students do the exercise (T/F) and teacher checks. (Make reference to the questions used in the activity in the warm up). (individual work and the checking with the whole group)
- Show the scene once more with subtitles in English.

2nd part of class:

- Link the video (Friends from High School) with the text they have in their handout.
- **Starting point:** Discussion of exercise # 1 (reference to their lives). (group work)
- Students do the True/False exercise (prediction of the reading). (individual work)
- Then, ask them to read the text (exercise # 2) silently in order to check the true/false statements.
- As they read, students do vocabulary exercise # 1. (pair work)
- Then, teacher checks with the whole group.
- **Production:** students make up a dialogue using vocabulary from the text. Make sure they use at least three new expressions they learned. (pair work or groups of 3)

Homework: exercise # 2 (summary of the text) and exercise # 1 – p. 7 (questions with prepositions).

CLASS #2

Aim: Work on pronunciation using phonetics and practice that with a song activity.

Knowledge required: questions with prepositions

Anticipated problems: difficulties to understand the phonetic symbols. Be prepared to give different examples – compare with some Portuguese words written in phonetics.

Summary of the lesson: The first class starts with the presentation of the dialogues the students had prepared the previous class followed by an activity to review questions with prepositions (which will mention the topic of phonetics). Then, teacher gives a brief introduction to the topic of phonetics, pointing out its relevance. The second class is a practice of the vowel sounds studied in the first part through a song activity.

The lesson plan:

- Give students 5 minutes to wrap up the dialogues they had prepared on the previous class. Write on the board the vocabulary they're supposed to use (words from the text in the handout: ***clicked right away; hit it off right away; had a lot in common; got along very well; became close friends; had a few arguments; went our separate ways; drifted apart; be there for me***). These expressions are also written in phonetics in order to be used as a link to the next topic – phonetics.
- Then, the groups present their dialogues.

Warm up: Dictation. Ask students to get their notebooks and write the sentences that the teacher dictates. Leave out the preposition at the end of each sentence and they have to complete it.

Before dictating the sentences, elicit from students some of the prepositions used in English and write them on the board using phonetic symbols. Make sure they come up with the ones to be used in the questions.

/wɪθ/ /fɔ:t/ /ɒn/ /ɒv/ /əbaʊt/ /tu:/

Who do you usually have lunch with?

What are you learning English for?

What do you spend the most money on?

Who does your teacher remind you of?

When you go out with your friends, what do you talk about?

What kind of music do you like listening to?

Either tell students to check the sentences by looking at their handouts or ask for volunteers to write the sentences on the board.

After that, students ask and answer the questions. (pair work)

- Make a link between the prepositions written in phonetics with a question from the video: Who am I doing it for? /hu: æm aɪ du:ɪŋ ɪt fɔ:r/ also written in phonetics. This is to raise students' awareness to the topic.
- Introduce the topic "Phonetics" . Write /fə'netɪks/ on the board and explore its importance/relevance. Compare with some words in Portuguese written in phonetics and make reference to different accents/intonations.
- Do the activity # 1 from the handout with the students. Explain the different vowel sounds and diphthongs. Make reference to the schwa. (Play the CD. Students repeat and then practice once more after the teacher's voice.)
- Then, ask students to try to do exercise # 2. (pair work)
- Check with the whole group. Peer correction.

2nd part of class:

- Introduce the American Singer Carole King and read the information about her to the students.
- Ask if anyone has heard the song *You've got a friend* before.
- Play the song once and ask students to identify as many words as they can from exercise # 1. (This is the exercise # 4 from the handout.)
- Check with the whole group the words they have listened to. (group work)
- Do exercise # 5 from the handout. Play the song once more. As the students listen to the song, they have to match the two halves of each line.
- Check by asking the students to read the lines – one line for each student and he/she gets to choose the next one. They may sing if they wish to do so. Encourage them.
- **Production:** Students discuss the sentences given in phonetics orally. Explore the topic – Friendship. Before discussing the sentences, they have to match the first part (written in phonetics) to the second. In groups, they are supposed to write the complete sentences and correct each other's sentences. Then, they discuss. Ask students if they know any other sentences describing friendship.

Homework: Do the exercises # 2 and # 3 from the handout.

ANEXO E - Consentimento de Participação

Termo de consentimento

Eu, João Gabriel De Conte Carvalho de Alencar e Karina Fadini, abaixo assinados, mestrandos em Educação e Linguística Aplicada, respectivamente, orientandos de Kyril Finardi, gostaríamos de contar com seu consentimento para participar de nossa pesquisa sobre formação de professores para o uso de metodologias e tecnologias de ensino.

Vitória, 2 de setembro de 2014

Assinaturas

João Gabriel Alencar
Karina Fadini
Kyril Finardi

1. Rebeca G. Saib Bayda
2. Adriano Pereira Barbosa
3. Natan Pablo de Oliveira
4. Isabela Silva Azeite
5. Fernanda e Jauza Ferrareis
6. Amanda da Silva Moraes
7. Glândia Rezende Castro Torres
8. Ana Cláudia Peres Malta
9. Lisiane Vanny Sant'Ana Jurecki
10. João Afonso Diniz Pinheiro
11. Rayza Oliveira Cavimko
12. Lucas Henriques Cardoso
13. Luca Costen Carrara
14. Lizandra M. Motta de Paula
15. _____
16. _____

ANEXO F - Programa de curso de Estágio Supervisionado I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO

| CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS - ESTÁGIO SUPERVISIONADO I | | | | | |
|---|---------------------|-------------------------------|-----------|---------|-------|
| PROFESSOR: "TEREZINHA" e "YASMIN" | | | | | |
| CRÉDITO | CARGA HORÁRIA TOTAL | DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA | | | |
| | | TEÓRICA | EXERCÍCIO | PRÁTICA | OUTRA |
| 13 | 200 | 80 | | 120 | |

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

Observação, vivência e análise crítica dos processos educativos em geral e didático-pedagógicos que ocorrem na escola. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico-práticas no cotidiano escolar: o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino, o material didático – a análise crítica de seus textos e o exame de seus conteúdos, avaliação da aprendizagem. Ações docentes, entendidas como regência de classe, contemplando a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o ensino fundamental.

OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)

1. Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando os conhecimentos específicos adquiridos com a prática;
2. Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção;
3. Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada;
4. Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal;
5. Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano;
6. Propiciar ao aluno a vivência de atividades e dos problemas do dia-a-dia inerentes à função docente.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das Unidades)

1. Bases conceituais sobre a prática e os saberes docentes;
2. Bases conceituais sobre interdisciplinaridade e avaliação de aprendizagem;
3. Aspectos históricos e legais do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil;
4. Conceitos básicos sobre a questão do professor reflexivo.

METODOLOGIA

Aulas expositivas e dialogadas.
Encontros individuais e em grupos.
Atividades em campo de estágio com planejamento, elaboração e avaliação de material didático.
Elaboração de relatório do estágio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Revista Desterros*, 2014-1,

número 66. 2014. Disponível em
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/issue/view/2148/showToc>
 KUMARAVADIVÉLO, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*.
 NewHaven, CT: Yale University Press, 2003.
 LDB- LE/96. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
 PCN- LE/98. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo de avaliação será contínuo, englobando preferencialmente trabalhos em grupo.

1. Participação oral (2 pontos)
2. Leitura de textos do programa
3. Apresentação oral de forma colaborativa dos textos do programa (3 pontos)
4. Apresentação escrita e oral do relatório da prática (5 pontos)

Cronograma (5 aulas por dia total 80 horas e 16 encontros presenciais)

| Aulas | Data | Conteúdo | Teoria e prática |
|-------|-------------|-----------------------------------|------------------|
| 1 | 26 agosto | Introdução seleção textos | Contato Escolas |
| 2 | 2 setembro | Discussão 1 – Capítulo 2 | Contato Escolas |
| 3 | 9 setembro | Discussão 2 – Capítulos 3 e 4 | Coleta Dados |
| 4 | 16 setembro | Discussão 3 – Capítulos 5 e 6 | Observação |
| 5 | 23 setembro | Discussão 4 – Capítulos 7 e 8 | Observação |
| 6 | 30 setembro | Discussão 5 – Capítulos 9 e 10 | Observação |
| 7 | 7 outubro | Discussão 6 – Capítulos 11 e 12 | Assessoramento 1 |
| 8 | 14 outubro | Plano aula Reading | Assessoramento 2 |
| 9 | 21 outubro | Plano aula Listening | Assessoramento 3 |
| 10 | 4 novembro | Plano aula Writing | Assessoramento 4 |
| 11 | 11 novembro | Plano aula Speaking | Assessoramento 5 |
| 12 | 18 novembro | Micro- teaching Reading | Assessoramento 6 |
| 13 | 25 novembro | Micro- teaching Listening | Relatório |
| 14 | 2 dezembro | Micro- teaching Writing | Relatório |
| 15 | 9 dezembro | Micro- teaching Speaking | Relatório |
| 16 | 9 dezembro | Apresentação e entrega relatórios | Relatório |

Partes do Relatório Final do Estágio

1. Introdução
2. Coleta dados
3. Relato observação
4. Relato assessoramento
5. Plano de ensino
6. Relato regência (quando houver)
7. Reflexão crítica da teoria e prática do ensino de inglês

Observação- Não há prova final ou recuperação para esta disciplina.

Documentos necessários para seguro UFES - entregar coordenador curso cópia RG, CPF e matrícula

Anexos para a escola – carta de apresentação e carta de aceite

ANEXO G - Programa de Curso de Estágio Supervisionado II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO**

| | | | | | |
|--|---------------------|-------------------------------|---|-------------|-------|
| CAMPUS: GOIABEIRAS | | | | | |
| CURSO: LETRAS INGLÊS | | | | | |
| DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL: DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO | | | | | |
| CÓDIGO DA DISCIPLINA | | | NOME DA DISCIPLINA | | |
| | | | Estágio Supervisionado da Língua Inglesa II | | |
| CRÉDITO | CARGA HORÁRIA TOTAL | DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA | | | |
| | | TEÓRICA | EXERCÍCIO | LABORATÓRIO | OUTRA |
| 13 | 200h | 120 | - | 80 | - |

| |
|---|
| EMENTA |
| <p>Observação, vivência e análise crítica dos processos educativos em geral e didático-pedagógicos que ocorrem na escola. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico/práticas no cotidiano escolar: o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino, o material didático – análise crítica de seus textos e o exame de seus conteúdos, avaliação da aprendizagem. Ações docentes, entendidas como regência de classe, contemplando a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o ensino médio.</p> |

| |
|---|
| OBJETIVOS |
| <p>Levar o aluno a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando os conhecimentos específicos adquiridos com a prática. 2. Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção. 3. Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida/vivenciada; 4. Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional; 5. Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano; 6. Propiciar ao aluno a vivência de atividades e dos problemas do dia-a-dia inerentes à função de docente; |

| |
|--|
| CONTEÚDO PROGRAMÁTICO |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Bases conceituais acerca da diversidade na educação; 2. Bases conceituais sobre o trabalho docente e os sujeitos da escola 3. Bases conceituais sobre o ensino profissional e o Inglês para fins específicos. 4. Conceitos básicos sobre a questão do professor reflexivo e sua prática docente. |

| |
|---|
| METODOLOGIA |
| <ul style="list-style-type: none"> • Encontros individuais • Debates. • Atividades em campo de estágio com planejamentos, elaboração de material didático e pesquisa. • Apresentação de relatório final do estágio detalhando criticamente as vivências e experiências desenvolvidas. |

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles**: an interactive approach to language pedagogy. Eaglewood Cliffs, USA: Prentice Hall Regents, 2000.

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006.

CELANI, M. A. A., DEYES, A. F., HOLMES, J. L., SCOTT, M. R. ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996

HARDING, K. **English for specific purposes**. Oxford University Press, 2007.

IRALA, Valesca Brasil ; LEFFA, Vilson J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula*: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 261-279

LIMA, D.C.(org.) **Ensino e aprendizagem de língua Inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MURRAY, D. E., CHRISTISON, M. **What English language teachers need to know**. Volume II: facilitating learning. New York, NY: Taylor & Francis, 2011.

RICHARDS, J. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. England: Cambridge University Press, 2002.

SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. **The TKT course**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O Processo de avaliação será contínuo, envolvendo:

1. Preparo e participação nas discussões em sala de aula.
2. Atividades em campo de estágio com planejamento, execução e auto-avaliação crítica reflexiva,
3. Organização de um portfolio com registro crítico da vivência decorrente do estágio.
4. Socialização da produção dos alunos decorrente das intervenções do estagiário.

DATA :

ASSINATURA (S) DO(S) RESPONSÁVEL(EIS)