



Instituto Federal de Brasília  
*Campus Riacho Fundo*  
Curso Superior de Letras-Inglês (Licenciatura)

IGOR CLISTENNES DE ARAÚJO LIMA

**UMA REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA  
COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Brasília  
2025

IGOR CLISTENNES DE ARAÚJO LIMA

**UMA REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA  
COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada ao Curso de Letras  
Inglês do Instituto Federal de Brasília, *Campus*  
Riacho Fundo, como requisito parcial para  
obtenção de título de Licenciado em Língua  
Inglês.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ma. Keni Carla da Silva  
Machado

Brasília  
2025

Lima, Igor Clistennes de Araújo.

Uma reflexão sobre o desenvolvimento da competência comunicativa na formação de professores de língua inglesa / Igor Clistennes de Araújo Lima ; orientação Keni Carla da Silva Machado. — Riacho Fundo, DF: 2025.  
54 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.  
Orientador(a): Keni Carla da Silva Machado.

1. Competência comunicativa. 2. Formação inicial de professores. 3. Língua inglesa. I. Machado, Keni Carla da Silva, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

IGOR CLISTENNES DE ARAÚJO LIMA

**UMA REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA  
COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Monografia apresentada ao Curso de Letras  
Inglês do Instituto Federal de Brasília, *Campus*  
Riacho Fundo, como requisito parcial para  
obtenção de título de Licenciado em Língua  
Inglês.

Aprovado em 14 de fevereiro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Ma. Keni Carla da Silva Machado  
Presidente - Instituto Federal de Brasília (IFB)

---

Profa. Esp. Rosana Bueno de Sousa  
Examinadora Interna - Instituto Federal de Brasília (IFB)

---

Prof. Me. Newton Vieira Lima Neto  
Examinador Interno – Instituto Federal de Brasília (IFB)

---

Prof. Me. Edson de Souza Cunha  
Examinador Suplente - Instituto Federal de Brasília (IFB)

Brasília  
2025

## DEDICATÓRIA

Às minhas duas avós, Gesane Lins e Maria dos Anjos, meus dois grandes amores, por serem fortes exemplos e inspiração para que eu pudesse me tornar quem sou hoje. Por todo Amor, Carinho e Dedicção!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por me fortalecer em todos os momentos da minha vida, inclusive na jornada acadêmica;

Aos meus pais, Edson Clistennes e Márcia Pessoa, por terem se permitido a me trazer a este mundo como fruto do amor de ambos;

À minha avó Gesane Lins, por ter me envolvido de carinho e amor nos meus primeiros anos e por ter sido a primeira pessoa a me incentivar a ler e a estudar;

À minha avó Maria dos Anjos, por sua dedicação e ensinamentos que me tornaram o homem que sou hoje;

À minha tia Ticianara Araújo, por seu amor, presença e conselhos que me inspiraram e me guiaram durante toda a jornada;

À minha tia Isabela Lima, pelos conselhos e experiências compartilhadas que me ajudaram a decidir por uma carreira na área da educação;

A todos de minha família, que são um pilar essencial na minha vida;

Aos meus amigos Ricardo França e Vinícius Moreira, pela companhia e parceria durante todo o curso de formação que foram fundamentais para a minha trajetória;

Aos meus amigos Noraney, Sebastiana e Samed, por todas as conversas, lanches e muitas risadas que, com certeza, me sustentaram durante os quatro anos de formação e que tornaram meus dias mais leves;

A todos os meus colegas de turma, que com seu apoio também contribuíram para a minha formação;

À minha orientadora, a Profa. Ma. Keni Carla da Silva Machado, por seu exemplo de ser humano e profissional que me inspiram a ser melhor todos os dias;

A todos os professores do curso de Letras-Inglês do IFB Campus Riacho Fundo, por terem contribuído com a minha formação, sempre ofertando além do esperado;

Ao IFB, por todas as oportunidades de desenvolvimento humano e profissional que tive durante os quatro anos de formação;

Agradeço a todos vocês que fizeram e fazem parte da minha jornada; sem vocês eu não teria chegado até aqui!

“O ser humano é aquilo que a educação faz dele”.

Immanuel Kant

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo refletir sobre as ações que um curso de formação de professores de língua inglesa tem utilizado para desenvolver a competência comunicativa de seus professores em formação. Para promover tal reflexão, foram utilizadas as contribuições dos autores: Silva (2004) e Franco e Almeida Filho (2009), em uma revisão histórica do conceito de competência comunicativa (CC); Mastrella-de-Andrade (2011) e Consolo (2014; 2018), para analisar o contexto de formação dos professores de línguas; Almeida Filho (1992) e Ortale e Duran (2009), para discutir acerca do ensino de CC para futuros professores de línguas. A presente pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa-interpretativista, (Denzin & Lincoln, 2006 e Moita Lopes, 1994). Quanto ao seu procedimento metodológico, classifica-se como um estudo de caso (Almeida e Silvino, 2010 e Yin, 2004), tendo utilizado a análise documental, a entrevista e o questionário como instrumentos de coleta de dados. Analisamos um curso de licenciatura em Letras-Inglês por meio de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), de uma docente e de um grupo de estudantes do último ano de formação. A partir da triangulação dos dados obtidos, os resultados são apresentados em três tópicos: O Passado, que aponta as experiências anteriores ao curso de formação da docente e dos estudantes; O Presente, com uma exposição da estrutura do curso, como se dá o ensino de língua inglesa, o desenvolvimento da Competência Comunicativa nas aulas de uma docente, assim como as percepções e vivências dos estudantes; O Futuro, apontando expectativas e sugestões para o futuro da formação na instituição. A partir dos dados analisados, percebemos que o curso ensina a língua inglesa com foco, majoritariamente, em uma abordagem gramatical e que há uma discreta menção acerca do desenvolvimento da CC. Além disso, os estudantes avaliam a formação como boa, entretanto indicam ausências e expectativas não atendidas: alguns mencionam, por exemplo, que não se sentem capazes de enfrentar os desafios profissionais futuros a partir da formação. Por fim, os participantes indicam sugestões para melhor desenvolvimento da CC na formação, como a reestruturação do PPC e a realização de um exame de proficiência ao fim do curso.

**Palavras-chave:** competência comunicativa; formação inicial de professores; língua inglesa.

## ABSTRACT

The aim of this Final Paper is to reflect on the actions that an English Language and Literature Teaching Program has used to develop the communicative competence of its trainee teachers. To promote this reflection, the contributions of the following authors were used: Silva (2004) and Franco and Almeida Filho (2009), in a historical review of the concept of Communicative Competence (CC); Mastrella-de-Andrade (2011) and Consolo (2014; 2018), to analyze the context of language teacher preparation; Almeida Filho (1992) and Ortale and Duran (2009), to discuss the teaching of CC to future language teachers. This research was executed using a qualitative-interpretivist approach (Denzin & Lincoln, 2006 and Moita Lopes, 1994). Regarding its methodological procedure, it is classified as a case study (Almeida and Silvino, 2010 and Gil, 2008), using document analysis, interviews and questionnaires as data collection instruments. An English Language and Literature Teaching Program was analyzed through its Pedagogical Program Project (PPP), a professor of the program and a group of students in their final semester. Based on the triangulation of the data obtained, the results are presented in three topics: The Past, which calls attention to the experiences of the professor and the students prior to the preparation program; The Present, with a presentation of the structure of the program, how English language teaching takes place in this scenario, the development of Communicative Competence in the professor's classes, as well as the perceptions and experiences of the students; The Future, indicating expectations and suggestions for the future of preparation at the institution. From the emerged analyzed data, it is possible to state that the program teaches the English language mostly based on a grammatical approach and that there is little mention of the development of CC. In addition, students rate the course as good, but indicate absences and unmet expectations: some mention, for example, that they do not feel able to face future professional challenges based only on their preparation throughout the course. Finally, the participants make suggestions for better development of the CC in the course, such as restructuring the PPP and holding a proficiency exam at the end of the program.

**Keywords:** communicative competence; initial teacher preparation; English language.

## RESUMEN

El objetivo de este Trabajo Final es reflexionar sobre las acciones que un curso de formación de profesores de inglés ha utilizado para desarrollar la competencia comunicativa de sus profesores en formación. Para promover esta reflexión, se utilizaron las contribuciones de los siguientes autores: Silva (2004) y Franco y Almeida Filho (2009), en una revisión histórica del concepto de Competencia Comunicativa (CC); Mastrella-de-Andrade (2011) y Consolo (2014; 2018), para analizar el contexto de la formación de profesores de idiomas; Almeida Filho (1992) y Ortale y Duran (2009), para discutir la enseñanza de la CC a futuros profesores de idiomas. Esta investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo-interpretativista (Denzin y Lincoln, 2006 y Moita Lopes, 1994). En cuanto a su procedimiento metodológico, se clasifica como un estudio de caso (Almeida & Silvino, 2010; Gil, 2008), a partir del análisis documental, las entrevistas y los cuestionarios como instrumentos de recogida de datos. Se analizó un curso de licenciatura en inglés a través de su Proyecto Pedagógico de Curso (PPC), un profesor y un grupo de alumnos del último semestre. A partir de la triangulación de los datos obtenidos, los resultados se presentan en tres secciones: El Pasado, que señala las experiencias previas al curso de formación de la profesora y alumnos; El Presente, con una exposición de la estructura del curso, cómo se lleva a cabo la enseñanza de la lengua inglesa, el desarrollo de la Competencia Comunicativa de un profesor, así como las percepciones y experiencias de los alumnos; El Futuro, que señala las expectativas y sugerencias para el futuro de la formación en la institución. De los datos analizados se desprende que el curso enseña la lengua inglesa con un enfoque predominantemente gramatical y que apenas se menciona el desarrollo de la CC. Además, los alumnos califican la formación como buena, pero señalan ausencias y expectativas no cumplidas: algunos mencionan, por ejemplo, que no se sienten capaces de afrontar futuros retos profesionales a partir de la formación. Por último, los participantes hacen sugerencias para un mejor desarrollo de la CC en la formación, como la reestructuración del PPC y la realización de un examen de competencia al final del curso.

**Palabras clave:** competencia comunicativa; formación inicial del profesorado; lengua inglesa.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### **Figuras**

- Figura 1 - Representação da CC proposta por Almeida Filho (2009) **17**
- Figura 2 - Um círculo vicioso (Consolo *et ali*, no prelo) **19**

### **Gráficos**

- Gráfico 1 - Participantes que estudaram língua inglesa antes de ingressar no curso de formação **29**
- Gráfico 2 - Nível de proficiência dos participantes ao ingressarem do curso de Letras-Inglês **30**
- Gráfico 3 - Dados dos participantes que estudam língua inglesa fora do curso de formação **40**
- Gráfico 4 - Nível de proficiência desenvolvido pelos estudantes no fim do curso de formação **41**

### **Quadros**

- Quadro 1 – Os conhecimentos das disciplinas de Inglês **34**
- Quadro 2 – Níveis de entrada e saída **41**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNC - Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CC - Competência Comunicativa

CEOLI - Comunicação e Expressão Oral em Língua Inglesa

CIL - Centro Interescolar de Línguas

EPPLE - Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras

LA - Linguística Aplicada

PE - Práticas de Ensino

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

SiSU - Sistema de Seleção Unificada

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>15</b>
2.1 O conceito de Competência Comunicativa	15
2.2 Percepções sobre os contextos de formação de professores de línguas	17
2.3 O ensino da Competência Comunicativa para futuros professores de línguas	20
<b>3 REFERENCIAL METODOLÓGICO</b>	<b>22</b>
3.1 Pesquisa qualitativa-interpretativista	22
3.2 Estudo de caso	22
3.3 Instrumentos de coleta de dados	23
3.3.1 <i>Análise documental</i>	23
3.3.2 <i>Entrevista</i>	24
3.3.3 <i>Questionário</i>	24
3.4 Perfil dos participantes	25
3.5 Questões éticas da pesquisa em Linguística Aplicada	26
<b>4 ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>28</b>
4.1 O Passado: experiências anteriores ao curso de formação	28
4.1.1 <i>Percepções sobre o nível de proficiência</i>	28
4.1.2 <i>Expectativas ao ingressar no curso de formação</i>	31
4.2 O Presente: o ensino da Língua Inglesa em um curso de formação.	33
4.2.1 <i>Compreendendo o ensino de língua a partir do Projeto Pedagógico do Curso</i>	33
4.2.2 <i>Compreendendo o ensino de língua a partir da Prática Pedagógica</i>	36
4.2.3 <i>Compreendendo o ensino de língua a partir da Experiência Discente</i>	38
4.3 O Futuro: expectativas e sugestões para a formação	43
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>45</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b>	<b>46</b>
<b>APÊNDICE A - TCLE ENVIADO AOS ESTUDANTES</b>	<b>49</b>
<b>APÊNDICE B - TCLE ENVIADO À DOCENTE</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICE C - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA - DOCENTE</b>	<b>54</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de línguas no Brasil tem se preocupado em ofertar uma exposição plena no idioma, privilegiando a utilidade social, principalmente seu uso comunicativo. Entretanto, até os dias de hoje, propostas de ensino que privilegiam a interação na língua têm esbarrado na baixa ou quase inexistente competência comunicativa dos professores (HELB, 2015). Autores como Almeida Filho (1992) e Consolo (2014) afirmam que tal situação pode ter relação, também, com os cursos de formação dos futuros profissionais do ensino de línguas.

Para Almeida Filho (2004), a formação é um período de capacitação no qual os futuros docentes, na posição de ainda estudantes, desenvolvem competências que os preparam para o que fazer e como fazer em sua área de atuação. Quando se refere a professores de língua inglesa, entende-se que é esperado que esse profissional tenha uma formação linguística e pedagógica (LEFFA, 2001), e desenvolva conhecimentos específicos como a competência comunicativa.

Entretanto, a realidade do ensino no contexto nacional, provoca questões em relação aos cursos de formação de professores (Consolo, 2018). De acordo com Simões e Baruki-Fonseca (2017), estudantes de Letras têm se mostrado insatisfeitos com seus cursos de formação devido a uma oferta de conteúdos básicos, a falta de oportunidade para praticar a comunicação oral na língua-alvo e dificuldades para ler e escrever. Assim, é possível afirmar que há uma importância e necessidade de discutir os cursos de formação de professores de língua inglesa e como estes desenvolvem a competência comunicativa de seus licenciandos.

Durante meu processo de formação em um curso de Letras-Ingês, comecei a observar certas situações experienciadas por mim e por meus colegas que me levaram a alguns questionamentos. Sempre estudei em escola pública, onde considero que aprendi muito pouco da língua-alvo e, também, nunca tive oportunidade de fazer um curso de idioma quando era mais novo. Ao completar 22 anos, decidi estudar inglês por conta própria; com três anos de estudos em língua inglesa, iniciei a faculdade de Letras, sem a necessidade de fazer um exame de proficiência. No início da formação me senti muito desafiado perante as exigências acadêmicas, porém tive oportunidade e disposição para aprender e desenvolver minhas habilidades.

Minha turma era muito diversificada quanto aos níveis de proficiência. Conheci estudantes iniciantes e avançados e um dos meus maiores questionamentos era: como garantir a formação de professores de línguas competentes a partir de um contexto com diferentes realidades de aprendizagem? Anualmente os cursos universitários recebem alunos das mais

diversas realidades sociais, com diferentes níveis de proficiência e, nesse sentido, Mastrella-de-Andrade (2011) acredita que os estudantes enfrentam desafios para aprender uma língua, como o inglês, desde o ensino básico e quando chegam no ensino superior encontram um espaço de formação com lacunas e fragilidades.

Assim, acreditando que a formação se faz pela atuação de diversos agentes, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a formação docente e o desenvolvimento da competência comunicativa, a partir dos documentos que o regulamentam, da atuação docente e das experiências dos estudantes. Desta forma, o objetivo principal deste trabalho é refletir sobre as ações que um curso de formação de professores de língua inglesa tem utilizado para desenvolver a competência comunicativa. Com o intuito de alcançar o objetivo principal, foram definidos 3 (três) objetivos específicos:

- a) Analisar o que um curso de formação de professores compreende por ensino da língua inglesa a futuros profissionais, a partir de seu projeto pedagógico e plano de ensino.
- b) Identificar o que uma formadora compreende por ensino da língua inglesa e quais ações ela desenvolve em sua prática pedagógica.
- c) Descrever a percepção dos professores em formação acerca de suas vivências e práticas linguísticas no âmbito do curso de formação.

Para atender os critérios da escrita acadêmica este trabalho está dividido em cinco capítulos: esta Introdução que contextualiza a pesquisa e apresenta seus objetivos; o Referencial Teórico que apresenta uma revisão de literatura acerca dos conceitos mais importantes para a pesquisa, como competência comunicativa, modelos de formação de professores e o ensino da competência comunicativa para futuros professores de línguas. Em seguida, o Referencial Metodológico descreve o percurso aplicado na pesquisa e, por fim, a Análise de Dados apresenta e discute as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta, assim como as Considerações Finais realizadas a partir dos resultados.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O propósito desta seção é apresentar os principais conceitos que figuram como base deste trabalho. Em um primeiro momento, serão apresentados os entendimentos passados e atuais acerca da competência comunicativa (CC). Além disso, será discutido o atual contexto da formação inicial de professores de línguas. Por fim, discutiremos acerca do ensino da CC para os futuros docentes.

### **2.1 O Conceito de Competência Comunicativa**

Com o intuito de clarificar os propósitos desta pesquisa, faz-se necessário refletir acerca do conceito de competência comunicativa. Nos últimos 40 anos, pelo menos, acadêmicos e profissionais dos Estudos Linguísticos e da Linguística Aplicada (LA) têm se dedicado a discutir sobre a CC. Entretanto, a grande quantidade de trabalhos acadêmicos sobre o tema gerou dificuldades para defini-la, pois, ao utilizar expressões e concepções variadas, diferentes autores propunham uma conceituação de CC sem conseguir chegar a um ponto comum a todos (Franco e Almeida Filho, 2009).

Considerando tal percurso histórico e acadêmico, utilizaremos neste trabalho os estudos de Silva (2004) e de Franco e Almeida Filho (2009), que servirão como parâmetro nesta busca por uma conceituação da CC, pois, além de apresentarem uma revisão histórica, eles propõem uma reflexão para tentar organizar a conceituação do termo ao longo dos anos.

Toda a discussão acerca da CC inicia-se quando Chomsky, na década de 1960, apresenta sua teoria de aquisição de linguagem e faz distinção entre competência e desempenho, na qual competência está relacionada ao conhecimento da língua e o desempenho ao seu uso. De acordo com Silva (2004), a teoria foi a motivação para Hymes (1979) considerar o contexto social em que o falante estava inserido, acrescentando, assim, o elemento comunicativo à competência. Portanto, para Dell Hymes, a competência comunicativa é entendida como conhecimento e uso, ou seja, além de saber a língua, deve-se saber utilizá-la.

Silva (2004, p. 8) aponta que, a partir da teoria de Hymes, pode-se entender que o indivíduo “demonstra possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira”.

Como nos apresenta Silva (2004), o trabalho de Hymes abriu espaço para novas discussões e estudos acerca da CC. A partir disso, Canale e Swain, em 1980 e 1983, propuseram uma teorização da CC, seguindo a ideia de superação da dicotomia competência/desempenho e

adicionando novos elementos à sua constituição. Franco e Almeida (2009, p. 8) resumizam desta maneira o entendimento de Canale e Swain (1980) sobre as quatro subcompetências que compõem a CC: a gramatical, a sociolinguística, a estratégica e a discursiva.

(1) Competência Gramatical (CG): esta competência se relaciona com o domínio do código linguístico, quer seja ele o verbal, quer seja o não-verbal; relaciona-se, também, ao conhecimento de termos lexicais e regras de morfologia e sintaxe. Segundo Canale e Swain (1980), essa competência seria importante para qualquer tipo de abordagem comunicativa cujos objetivos fossem prover os aprendizes com o conhecimento de como se determina e se expressa com precisão o sentido literal dos enunciados.

(2) Competência Sociolinguística (CS): envolve as regras socioculturais de uso e regras de discurso. Segundo os autores, conhecimentos das regras socioculturais adquiridas para compor esta competência seriam cruciais para interpretar declarações de significado social. Essa competência equivale a uma adequação do enunciado à forma.

(3) Competência Estratégica (CE): relaciona-se às estratégias de comunicação verbal e não verbal que compensam a competência insuficiente e contribuem para tornar a comunicação mais eficaz. É uma compensação das falhas da comunicação devidas a uma limitação na comunicação real.

(4) Em 1983, Canale expande o conceito de CC com o acréscimo de mais um componente - a Competência Discursiva- que segundo ele, refere-se à capacidade de combinar formas gramaticais para formar um texto coerente e coeso. O autor (op. cit.) diz ser importante considerar as noções básicas incluídas no conceito de CC para se evitar confusões incorridas nas investigações pouco cuidadosas.

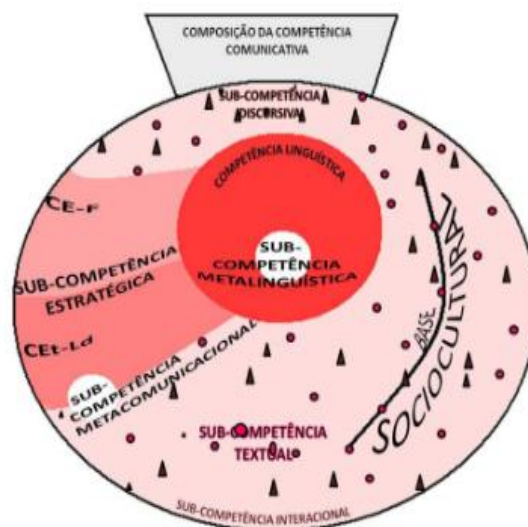
Após os trabalhos de Canale e Swain (1980), diversos autores propuseram novas composições ao modelo de CC. Celce Murcia (2008, *apud* FRANCO e ALMEIDA FILHO, 2009) propôs uma teorização que tinha como objetivo alcançar diretamente o ensino de línguas. Tal proposta considera a CC organizada pelas seguintes subcompetências: linguística, sociocultural, discursiva, formulaica e acional. De acordo com Franco e Almeida (2009, p. 11), a teoria de Celce Murcia chama atenção para o desenvolvimento da competência sociocultural, pois “professores de língua, muitas vezes, têm mais conhecimento ou dão mais atenção às regras linguísticas do que aos comportamentos sociais e expectativas que acompanham o uso da língua-alvo”.

Dentro do contexto brasileiro, Almeida Filho possui dois modelos de competência comunicativa: um de 1993 e outro de 2009, que compreende a CC como uma competência composta por subcompetência que permitem o indivíduo a conhecer e utilizar a língua com base em seus conhecimentos socioculturais (Figura 1). O autor aponta que a CC compreende as subcompetências:

- Linguística, sendo o conhecimento da língua.
- Metalinguística, que se relaciona com a capacidade de citar as regras da língua.
- Interacional, que trata da capacidade de comunicação com outro.

- Discursiva, que é a capacidade de manutenção do fluxo discursivo.
- Textual, que é a capacidade de composição e leitura de textos em gêneros distintos.
- Estratégica, voltada para a compensação e realce da comunicação.
- Formulaica e a estético-lúdica, que se referem à capacidade de relacionar a aquisição da língua com a produção de um discurso sedutor e atraente capaz de manter o fluxo comunicativo<sup>1</sup>.

Figura 1 - Representação da CC proposta por Almeida Filho (2009)



Fonte: Franco e Almeida Filho (2009, p. 13).

Silva (2004) e Franco e Almeida Filho (2009) concordam que o conceito de CC é complexo, apesar das contribuições propostas ao longo dos anos. A partir da leitura dos autores acima, percebemos que conceituar a competência comunicativa é uma atividade desafiadora. No entanto, é interessante que, para fins científicos, escolha-se uma das linhas de pensamento como fio condutor de novas investigações. Para este trabalho, optamos por compreender competência comunicativa a partir da proposta de Almeida Filho (2009), por entender que este é um autor com trabalhos recentes na área e que compreende as particularidades do ensino de línguas e da formação de professores no contexto nacional.

## 2.2 Percepções sobre os contextos de formação de professores de línguas

Tendo em vista que este trabalho abordará o desenvolvimento da competência comunicativa no espaço da formação de professores de língua inglesa, faz-se necessário refletir

<sup>1</sup> Para mais informações, conferir o trabalho de Franco e Almeida Filho (2009).

acerca dos contextos de formação nos cursos de licenciatura. Para tanto, serão utilizados como base os estudos de Consolo (2014; 2018) e de Mastrella-de-Andrade (2011). Ambos os autores apresentam retratos do atual cenário da formação de professores de línguas.

Mastrella-de-Andrade (2011) nos convida a refletir sobre o período anterior à matrícula do estudante no curso superior: qual a quantidade e a qualidade de contato com a língua-alvo que este aluno desenvolveu antes de entrar no curso de formação? A autora aponta que uma boa parte dos ingressantes nas licenciaturas, em sua grande maioria de escolas públicas, não teve contato com a língua-alvo durante o ensino básico. Portanto, encontra-se uma realidade na qual estudantes ingressam nos cursos de formação com nenhum ou quase nenhum conhecimento do idioma.

A partir das reflexões da autora é possível afirmar que o contexto formativo apresenta particularidades e desafios. Segundo Mastrella-de-Andrade (2011), alguns autores apresentam como solução a aplicação de um teste de proficiência aos ingressantes. Entretanto, como explica a autora, há divergências entre o domínio esperado do estudante assim que este ingressa no curso e a realidade da grande maioria que não tem possibilidade de desenvolver a língua-alvo antes de ingressar no curso de nível superior. Sobre isso, Mastrella-de-Andrade (2011, p. 359) pontua que:

Assim, exigir que só participe do processo de formação de professores no curso de Letras quem já sabe inglês implica em excluir do acesso à universidade, nesse curso, pessoas que não tiveram condições de aprender tal língua estrangeira em contextos de institutos de idiomas, uma vez que eles são apontados como os espaços que realmente ensinariam a língua. Os institutos de idioma, os chamados “cursinhos de inglês”, aparecem como os lugares autorizados e legitimados para ensinar inglês, cabendo aos alunos pagar as altas mensalidades e o valor do material didático, geralmente importado. O resultado é que tem acesso ao ensino de qualidade da língua inglesa quem pode por ele pagar. Isso contrasta com o perfil dos ingressantes do curso de Letras, conforme dados do Inep, que mostram que 80% dos alunos dos cursos de licenciatura vêm da escola pública e que, em geral, esses alunos são oriundos de famílias com renda de até 3 salários mínimos (no momento da entrada no curso).

Verificamos, então, que decisões como exigir uma avaliação de proficiência para ingressar nos cursos de licenciatura seria uma limitação de acesso ao conhecimento. A partir disso, percebemos que um dos grandes desafios seria, portanto, superar as diferenças colocadas pelos contextos culturais e de ensino/aprendizagem dos ingressantes.

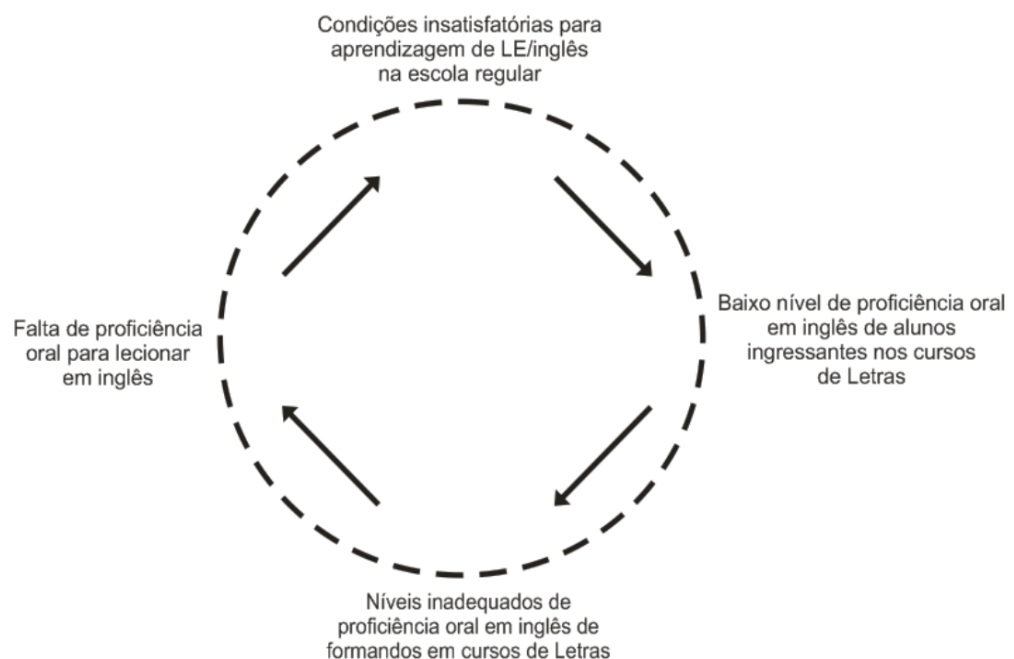
Já Consolo (2014) propõe um exame de proficiência ao final do curso de formação. Segundo o autor, o instrumento avaliativo pode averiguar a proficiência dos estudantes ao final de sua formação, bem como pautar os cursos de formação em relação aos conhecimentos linguísticos que os futuros professores precisam, pois o exame foi construído em função das

tarefas que o docente precisa desempenhar em sala de aula. Segundo Consolo (2014, p. 76), o Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE) surge com a motivação de redefinir:

[...] mais claramente os objetivos do ensino das línguas estrangeiras nos cursos de formação de professores, para que os resultados das investigações e das aplicações do exame sejam revertidos para o aprimoramento da formação docente, nos cursos de Letras oferecidos no Brasil, além de contribuições para pesquisas na área de avaliação de línguas.

Consolo (2008 *apud* Ducatti, 2010) afirma que os níveis de proficiência oral nos cursos universitários de inglês são baixos e que essa formação alimenta a falta de proficiência para lecionar em inglês, o que por sua vez, reforça as condições insatisfatórias na escola regular que encaminha estudantes com baixo nível de proficiência para a licenciatura. O autor organizou todas essas relações em um elemento chamado círculo vicioso:

Figura 2 — Um círculo vicioso (Consolo *et ali*, no prelo)



Fonte: Consolo (2008 *apud* Ducatti, 2010, p. 69)

Portanto, os estudos de Mastrella-de-Andrade (2011) e de Consolo (2014, 2018) apontam um cenário formativo desafiador. O próximo tópico reflete sobre o ensino da competência comunicativa nos contextos dos cursos de formação de professores.

### 2.3 O ensino da Competência Comunicativa para futuros professores de línguas

Partindo das reflexões acerca da competência comunicativa e dos contextos de formação dos futuros professores de línguas, faz-se necessário discutir, ainda, o ensino da referida competência aos licenciandos dos cursos superiores de língua inglesa. Para tanto, toma-se como base os estudos de Almeida Filho (1992) e Ortale e Duran (2009).

Em seu estudo que observou professores em formação, Almeida Filho (1992) comenta que “comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo”. Na mesma perspectiva, Ortale e Duran (2009, p.89) apontam que “a falta de domínio do léxico típico da situação de sala de aula impõe-se como grave ausência de competência por ser essencial para o desempenho do papel de professor”. Ambos os autores entendem que a competência comunicativa do professor possui um elemento particular denominado por Almeida Filho (1992) de fala do professor e por Ortale e Duran (2009) de linguagem de sala de aula e advogam pelo seu desenvolvimento no processo formativo dos professores de línguas, pois “se os professores de LE não adquirirem a linguagem de sala de aula durante sua formação, dificilmente esse uso virá a integrar sua prática”. (Ortale e Duran, 2009, p. 92).

Em seu modelo, Almeida Filho (1992) organizou a fala do professor nas seguintes categorias funcionais:

- orientar tarefas/ações;
- explicar/discutir/expandir;
- fazer correções;
- cumprimentar/despedir-se/controlar a comunicação;
- estimular;
- repreender.

Como proposta de ensino, o autor sugere que uma “[...] prática intensiva com professores em formação poderia ser o bastante para expandir essa parte específica da competência comunicativa do profissional de ensino de LE”. (Almeida Filho, 1992, p. 82).

Tendo em vista a importância da oralidade, Ortale e Duran (2009, p. 89) propõem que durante a formação, os futuros professores desenvolvam um léxico próprio para ação em sala de aula, pois observaram também em um estudo com universitários atuando em miniaulas, problemas como:

[...]a falta de domínio do léxico típico da situação de sala de aula chamou especialmente nossa atenção por ser essencial para o desempenho do papel de professor. Por exemplo, o item lexical *valutazione* (avaliação) foi produzido como *avaliazone*, a colocação *cancellare la lavagna* (apagar a lousa) foi produzida como *spegnere la lavagna* e a expressão *tocca a te* (é a sua vez) foi produzida como *è la tua volta*.

Para tanto, as autoras apresentam um inventário com as expressões mais utilizadas no dia a dia por professores e que poderiam ser adquiridas no momento formativo. As autoras constroem seu modelo a partir do trabalho de Almeida Filho (1992), Cullen (1998) e Elder (2001) e propõem as seguintes categorias: Avaliar a produção dos alunos, Informar/apresentar conteúdos, Gerenciar turnos ou a interação, Controlar a compreensão, Dar instruções. (Ortale e Duran, 2009, p. 97-98).

Portanto, compreende-se, a partir dos estudos citados, que a competência comunicativa do professor é formada por determinadas particularidades, é um elemento importante para a ação em sala de aula e deveria ser desenvolvida no processo de formação inicial.

### **3 REFERENCIAL METODOLÓGICO**

Esta seção descreve o caminho metodológico percorrido para chegar aos resultados apresentados neste trabalho. Desta forma, apresentamos a natureza da pesquisa, detalhamos a razão pela qual escolhemos determinados instrumentos de coleta de dados, além de como estes foram utilizados neste trabalho. Por fim, compartilhamos o perfil linguístico dos estudantes participantes no questionário, assim como as questões de ética relevantes para a pesquisa na área da Linguística Aplicada.

#### **3.1 Pesquisa qualitativa-interpretativista**

Considerando seus objetivos, este trabalho foi elaborado na perspectiva da pesquisa qualitativa-interpretativista. Entende-se qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.17) como uma prática que localiza o observador no mundo e “[...]consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Desta forma, os pesquisadores qualitativos “estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin e Lincoln, 2006, p.7).

Tendo em vista sua natureza qualitativa, esta pesquisa também tem caráter interpretativista. Para tanto, toma-se a definição de Moita Lopes (1994) que aponta que uma concepção interpretativista analisa o objeto a partir de seus múltiplos sentidos que são passíveis de interpretação. Quando voltados para a pesquisa da realidade de sala de aula no âmbito da Linguística Aplicada, ao utilizar uma abordagem interpretativista “o pesquisador quer interpretar os significados construídos pelos participantes na sala de aulas de línguas” (Moita Lopes, 1994, p. 334). Assim, consideramos este um trabalho de natureza qualitativa-interpretativista por buscar refletir sobre as ações que um curso de formação realiza para desenvolver a competência comunicativa, a partir da experiência dos atores que estão envolvidos nesta realidade.

#### **3.2 Estudo de caso**

Quanto à sua tipologia, esta pesquisa se identifica como um estudo de caso, compreendido a partir de Almeida e Silvino (2010, p. 4) como um estudo que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de

um acontecimento específico”. Na perspectiva da Linguística Aplicada, Almeida e Silvino (2010, p. 6) afirmam que:

O caso a ser estudado pode ser um aluno, uma turma, um curso, um professor, uma criança. [...] São características do estudo de caso: a interpretação em contexto, utilização de uma variedade de informantes, fontes de informação e situações, inclusão de diferentes pontos de vista, englobar a perspectiva do próprio pesquisador, ter um plano de trabalho flexível. Com efeito, o estudo de caso pode ajudar a entender como as teorias podem iluminar a análise do objeto.

Para Yin (2004, p. 33), a investigação em estudo de caso:

- Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado,
- Baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
- Beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Assim, atendendo às necessidades de seus objetivos de pesquisa, este trabalho se propôs a analisar um curso de formação a partir dos documentos que o regulamentam, de um grupo de estudantes e da docente responsável pela disciplina que estes estudantes estavam matriculados, caracterizando-se assim, como um estudo de caso na área da Linguística Aplicada.

### **3.3 Instrumentos de coleta de dados**

Neste trabalho foram empregados três instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionário e entrevista. Portanto, nesta seção, justificamos a utilização de tais instrumentos, assim como detalhamos o modo como estes foram utilizados.

#### ***3.3.1 Análise documental***

Levando em consideração que um dos objetivos desta pesquisa foi analisar o que um curso de formação de professores compreende por ensino da língua inglesa a futuros profissionais, utilizamos da análise documental para investigar alguns documentos. Segundo Lima Junior *et al.* (2021, p. 42), a análise documental “é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos”.

Assim, analisamos os seguintes documentos: o projeto pedagógico do curso, seu ementário e o plano de ensino elaborado pela professora titular da disciplina de língua inglesa. A finalidade desta análise documental foi localizar a presença de termos como: desenvolvimento da competência comunicativa; desenvolvimento da proficiência; desenvolvimento de linguagem; ou termos isolados como competência e proficiência. Termos como gramática, competência gramatical, conhecimento gramatical ou metalinguagem também foram considerados importantes por sinalizarem outros modelos de formação. Além das palavras-chave citadas acima, realizamos uma leitura sistemática dos documentos para localizar qualquer elemento que sinalizasse uma proposta de formação linguística.

### **3.3.2 *Entrevista***

A entrevista foi realizada com uma docente responsável por uma das disciplinas de língua inglesa. Esse instrumento de coleta, segundo Cunha (2007, p. 72), “é um procedimento que permite a obtenção de informações sobre assuntos complexos e, até, emocionalmente carregados. Ela também possibilita que o entrevistador verifique os sentimentos subjacentes à opinião apresentada pelo entrevistado”. Visto que a entrevista é um instrumento que pode acarretar situações inesperadas, optamos por utilizar um formato semi-estruturado, que é “um roteiro inicial de perguntas pré-estabelecidas, mas é possível que o pesquisador altere as perguntas dependendo do que ocorrer durante a interação” (CUNHA, 2007, p. 72). Assim, foram apresentadas à professora 17 perguntas pré-estabelecidas, além daquelas que surgiram no momento da interação.

A entrevista foi realizada de forma presencial no campus da instituição de ensino, conforme solicitado pela professora, identificada nesta pesquisa como Ana, e em local e horário sugeridos por ela. A entrevista foi gravada em áudio com a autorização da docente e posteriormente transcrita para facilitar a localização de trechos importantes. Este momento possibilitou identificar o que a formadora compreende por ensino da língua inglesa e quais ações ela desenvolve em sua prática pedagógica.

### **3.3.3 *Questionário***

Por fim, utilizamos um questionário com os professores em formação da mesma disciplina de língua inglesa ministrada pela formadora Ana. Entendemos que o questionário é uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a

pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, [...]” (GIL, 2008, p. 121). Na perspectiva de Cunha (2007, p. 70), “[...] o questionário compõe-se de um número de questões elaboradas com o objetivo de investigar, entre outros, opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto deles”. A partir do questionário proposto, os professores em formação tiveram a oportunidade de compartilhar suas percepções acerca de suas vivências e práticas linguísticas no âmbito do curso de formação. Selecionamos este grupo de participantes por estarem no último ano do curso e terem condições de compartilhar suas experiências em uma sequência de disciplinas ministradas com o propósito de desenvolver a língua inglesa.

O convite para participarem da pesquisa foi realizado pelo próprio pesquisador, em horário autorizado pela professora Ana. Após a sua formalização, o arquivo foi enviado para o grupo de WhatsApp da turma. Portanto, aplicamos um questionário elaborado por meio da ferramenta Google Formulários. Este instrumento foi aplicado a 12 estudantes do curso de Letras-Inglês, matriculados em uma das disciplinas de Inglês. O questionário aplicado possui uma primeira parte com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os estudantes foram informados sobre a pesquisa e puderam manifestar o seu aceite ou não. Na segunda parte do questionário, eles foram convidados a responderem perguntas abertas cuja finalidade foi traçar um perfil do grupo. Por fim, em uma terceira etapa, o questionário ofereceu 11 perguntas abertas acerca da experiência formativa de cada participante no curso de Letras-Inglês.

### **3.4 Perfil dos participantes**

O questionário foi enviado também com o propósito de evidenciar o perfil linguístico dos participantes no início e no fim da formação inicial. Assim, o instrumento evidenciou que onze estudantes têm entre 21 e 25 anos e apenas um estudante entre 41 e 50 anos. Onze estudantes afirmaram que estudaram inglês antes de ingressar no curso de Letras-Inglês e um estudante afirmou nunca ter estudado inglês antes de ingressar na faculdade. Dos participantes que afirmaram ter estudado inglês antes do curso superior, cinco possuíam os níveis iniciante e básico; e sete entre os níveis intermediário e o avançado ao iniciar sua formação.

Três estudantes afirmam ter participado de exames de proficiência (em algum momento da formação) e alcançado níveis entre B1 e C2. Importante registrar que este mesmo grupo de licenciandos afirmou ter ingressado no curso de Letras já com nível intermediário e avançado.

Por fim, no ano de finalização do curso o perfil linguístico dos participantes se configura da seguinte maneira:

- 3 afirmam ter o nível intermediário;
- 4 afirmam ter o nível intermediário-avançado;
- 2 afirmam ter o nível avançado;
- 3 afirmam ter o nível proficiente.

Estes dados serão retomados no próximo capítulo relativo à Análise de Dados.

### **3.5 Questões éticas da pesquisa em Linguística Aplicada**

Segundo Celani (2019, p. 110),

é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento.

Assim, para que fosse possível cumprir os objetivos desta pesquisa por meio do questionário e da entrevista, atendendo aos critérios estabelecidos pela autora, os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a partir do qual obtiveram informações sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Todos os estudantes matriculados na disciplina concordaram em participar da pesquisa e estavam cientes de que podiam recusar ou retirar sua participação a qualquer momento.

Seguindo os princípios éticos da pesquisa em Linguística Aplicada, a todos os participantes foi assegurado a proteção de sua identidade e de seus dados, assim retiramos do trabalho quaisquer informações que pudessem identificar a docente e os estudantes, sem prejuízo aos objetivos da pesquisa. Todos os dados e informações referentes a esta pesquisa estão em posse do autor e da professora-orientadora por meio de arquivos digitais, sendo resguardados com sigilo e utilizados somente para fins desta pesquisa.

Ainda atendendo aos princípios éticos apresentados por Celani (2019), informamos que a entrevista ocorreu presencialmente em local e horário sugeridos pela formadora e que o grupo de estudantes teve o prazo aproximado de duas semanas para responder ao questionário, não sofrendo nenhum tipo de incômodo ou interferência do pesquisador. Conforme já apontado, a formadora da disciplina passa a ser identificada pelo pseudônimo de Ana e os estudantes, em

função da quantidade que são, passam a ser identificados pela sequência de letras (A, B, C), pois “a proteção dos participantes é essencial”. (Celani, 2019, p. 110)

## **4 ANÁLISE DE DADOS**

Nesta seção, compartilhamos a análise dos dados coletados por meio dos instrumentos: questionário, entrevista e análise documental. Para alcançar os objetivos desta pesquisa e de acordo com os dados obtidos, optamos por triangular os dados dos três instrumentos nos tópicos denominados: O Passado, O Presente e O Futuro.

No tópico O Passado, exploraremos os dados referentes às experiências anteriores ao ingresso no curso de formação, tais como de que forma os participantes estudaram inglês e o nível de proficiência em língua inglesa que ingressam na faculdade.

Em seguida, no tópico O Presente, apresentamos como o curso se estrutura e o que este entende por ensino de língua inglesa para os futuros profissionais, as ações desenvolvidas por uma docente na disciplina de Inglês, assim como a impressão dos estudantes acerca do curso de formação.

Por fim, no tópico O Futuro, compartilhamos as expectativas dos estudantes e da docente acerca do futuro do curso de formação, assim como sugestões para o desenvolvimento da competência comunicativa para futuros professores de língua inglesa.

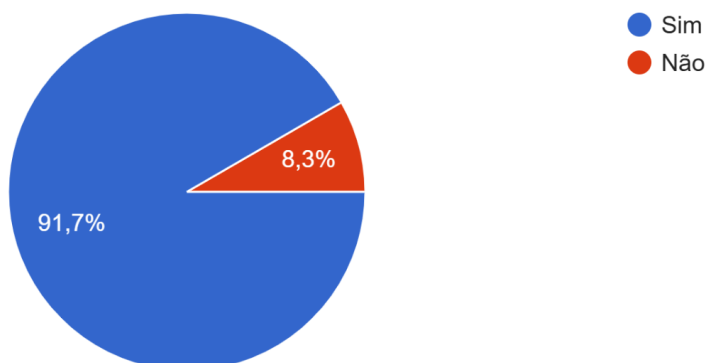
### **4.1 O Passado: experiências anteriores ao curso de formação**

Seguindo o trabalho de Mastrella-de-Andrade (2011), iniciamos este subtópico com uma reflexão acerca do momento anterior ao ingresso no curso de formação, pois, de acordo com a autora, a experiência prévia do estudante com a língua pode afetar diretamente o seu desempenho no curso, apesar de não ser fator determinante. Portanto, apresentamos aqui as experiências dos estudantes antes de seu ingresso no curso e seu impacto no processo formativo

#### ***4.1.1 Percepções sobre o nível de proficiência***

Conforme apresentado por Mastrella-de-Andrade (2011), o ensino de língua inglesa tem enfrentado desafios na educação básica; fato este que pode implicar na quantidade e qualidade de língua que o estudante do curso de Letras-Inglês possui ao ingressar no curso superior. Tal situação também pode fazer com que os estudantes procurem capacitação em cursos de idioma particulares; porém, nem todos têm condições de estudar inglês nesses ambientes, conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Participantes que estudaram língua inglesa antes de ingressar no curso de formação



Fonte: Elaborado pelo autor.

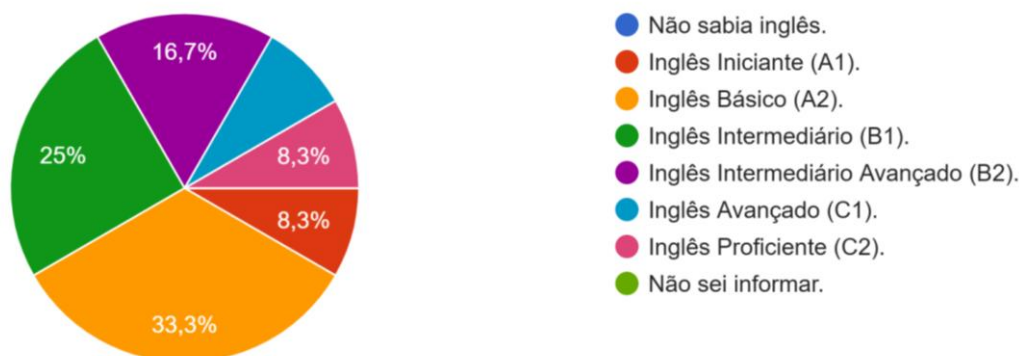
Ao observar o gráfico, pode-se perceber que dos 12 estudantes analisados nesta pesquisa, apenas 1 não estudou inglês antes de ingressar no curso de formação. Em relação aos locais de estudos, eles afirmaram:

- 6 estudaram nos centros interescolares de língua (CIL);
- 2 estudaram na educação básica;
- 1 estudou em uma cooperativa de professores;
- 1 estudou por conta própria;
- 1 estudou em escola livre de idioma particular.

Cabe destacar nos dados acima que a maioria dos alunos estudou inglês em instituições públicas e somente uma aluna afirma ter estudado em escola particular de idioma, fato este que pode corroborar os dados de Mastrella-de-Andrade (2011) sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de Letras.

Em relação ao nível de inglês que eles possuíam ao ingressar na universidade, os estudantes afirmaram, conforme apresenta o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Nível de proficiência dos participantes ao ingressarem do curso de Letras-Inglês



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do gráfico acima, observamos que apenas 1 estudante afirmou que possuía o nível iniciante. As respostas apresentaram uma variedade de níveis de proficiência no momento de ingresso do curso:

- 4 estudantes afirmaram que possuíam o nível básico;
- 3 estudantes afirmaram que possuíam o nível intermediário;
- 2 estudantes afirmaram que possuíam o nível intermediário-avançado;
- 1 estudante afirmou que possuía o nível avançado;
- 1 estudante afirmou que possuía o nível proficiente.

É importante mencionar que os níveis de proficiência apresentados acima foram compartilhados pelos estudantes sem a realização de exames de proficiência, ou seja, tais respostas surgiram a partir das percepções dos participantes em relação ao seu nível de domínio da língua no início do processo de formação.

Complementando os dados dos estudantes, a docente Ana afirmou que estudou inglês a partir de uma bolsa de estudos quando ainda estava no ensino básico, pois, assim como diversos brasileiros, ela e sua família não tinham condições de financiar os custos de estudar a língua inglesa. A docente ainda comentou que, em função do seu excelente desempenho, foi convidada a lecionar inglês na mesma escola. Nesta instituição, ela teve diversas oportunidades de desenvolver a língua inglesa muito antes de entrar no curso de formação de Letras Português-Inglês e afirma que este fato pode ter colaborado em sua formação

[1] E eu acho que eu tive um pouquinho mais de leveza ou tranquilidade de levar o curso, porque eu já tinha, a questão da língua inglesa, pra mim, já não era algo que

iria trazer uma certa dificuldade, como eu via alguns colegas que tinham, porque eles entravam com um nível muito, muito básico. [...] Eu tive colegas que conseguiram, assim, melhorar muito. Tudo depende, eu acho, da sua perseverança, da sua disciplina, do seu foco, do seu estudo.

A docente apontou que sua experiência prévia com a língua inglesa facilitou seu processo formativo. Entretanto, apontou a possibilidade de o estudante desenvolver a língua durante o curso de formação, apesar dos desafios. Além disso, quando questionada sobre a proficiência de entrada dos estudantes no curso de Letras-Inglês, a docente expressou suas expectativas:

[2] No mundo ideal, seria muito bom que todos tivessem já um nível básico, no mínimo, para que nós pudéssemos dar continuidade. Ou seja, em quatro anos, você chegaria em um nível muito maior. Poderia ser um Upper Intermediate, quase um Advanced. Mas não é a realidade brasileira. Eu acho que seria ir na contramão, né? Do que exigir algo que, às vezes, não é necessário. Mas não é fornecido ao estudante até o ensino médio. Fica complicado.

Portanto, a partir das contribuições da docente Ana, percebemos que um certo nível de proficiência ao ingressar no curso de Letras-Inglês seria como um impulso no processo formativo, a partir do qual as disciplinas dariam continuidade à formação linguística do estudante.

#### ***4.1.2 Expectativas ao ingressar no curso de formação***

Neste subtópico, compartilhamos as expectativas dos alunos quando ingressaram no curso de formação. Tal ação justifica-se pelo fato de entender que os desejos e anseios do estudante podem estabelecer atitudes acerca do curso e valorar, ou não, suas experiências. Além do mais, as expectativas dos estudantes podem ajudar a compreender um pouco mais sobre a imagem que o curso de formação transmite sobre o que esperar, quanto à formação, desde o momento do ingresso.

Assim, ao ser questionado sobre suas expectativas, o Estudante F comentou:

[3] Estudante F: Tornar-se professor de inglês.

Desenvolver-se como um profissional de língua inglesa é a expectativa mais comum quando um indivíduo ingressa em um curso de licenciatura em Letras-Inglês. Entretanto, o que esses estudantes esperam do curso de formação? Ao serem questionados, duas estudantes

apontaram que acreditavam que a formação seria dedicada apenas ao desenvolvimento da língua inglesa:

[4] Estudante I: Imaginei que fosse um curso mais voltado para o ensino da língua inglesa do que para a licenciatura.

[5] Estudante E: Que era um curso mais voltado para o inglês, que teria muito contato com a língua.

Percebe-se que as estudantes I e E ao ingressarem no curso de licenciatura em Letras-Inglês buscavam contato com a língua. Ambas responderam que suas expectativas em relação a este ponto não foram atendidas apesar de reconhecerem elementos positivos do curso:

[6] Estudante I: Quanto à qualidade do curso, sim. Posso dizer que é, inclusive, melhor do que eu esperava. Quanto à organização e oferta das disciplinas, não. Fomos submetidos a muito mais matérias voltadas a licenciatura do que ao inglês em si. Apesar de ser diferente do que eu esperava, tudo que aprendemos foi de suma importância para a nossa formação.

[7] Estudante E: Um pouco, tive contato com a língua em algumas matérias específicas de inglês.

Outros estudantes demonstraram expectativas pontuais em relação ao curso, buscando aprimoramento da oralidade e escrita:

[8] Estudante D: Além da capacitação docente, eu buscava aprimorar minhas habilidades na língua inglesa, **principalmente aprimorar a minha capacidade de comunicação**. Eu esperava me "soltar mais", pois a minha timidez me atrapalhava na pronúncia e nas construções de sentenças (grifo próprio).

[9] Estudante B: Particularmente, eu não tinha muitas expectativas em relação ao curso antes de ingressar. Principalmente porque eu não conhecia muito bem a instituição como Instituição de Ensino Superior. Porém, eu esperava além de um diploma que certificasse que eu conheço a língua inglesa, **oportunidades para praticar a comunicação na língua-alvo**; algo que eu senti falta na minha formação básica (grifo próprio).

[10] Estudante H: Eu queria melhorar minha escrita e fala.

Expectativas são ideias do subjetivo, no qual cada indivíduo com suas particularidades pensará sobre o que esperar de um curso de formação. Entretanto, como apontado por Consolo (2014; 2018), é importante que os cursos de licenciatura estabeleçam objetivos para o processo formativo, assim como competências e habilidades desejáveis para os futuros professores de

língua inglesa. Desta forma, o ingressante estará ciente do que esperar do roteiro traçado pela instituição e poderá tomar decisões em relação à sua formação.

## **4.2 O Presente: o ensino da Língua Inglesa em um curso de formação**

Esta seção intitula-se O Presente, visto que se dedica a compartilhar dados que ajudam a compreender a realidade atual do curso. As análises aqui apresentadas são importantes para compreender como um curso de licenciatura em Letras-Inglês se estrutura e qual sua forma de pensar o ensino de língua inglesa para futuros professores. Além disso, serão compartilhados os pensamentos e ações da docente Ana acerca do ensino da língua inglesa em sua disciplina. Por fim, observamos a percepção dos formandos em relação ao processo de formação.

### ***4.2.1 Compreendo o ensino de língua a partir do Projeto Pedagógico do Curso***

O curso de licenciatura em Letras-Inglês aqui analisado tem duração mínima de quatro anos e máxima de oito anos. É realizado na modalidade presencial e tem carga horária total de 3.204 horas, divididas em oito semestres. A formação divide-se em três eixos: o ensino de língua inglesa, o ensino das literaturas de língua inglesa e a formação docente; além disso há núcleos complementares. São ofertadas oitenta vagas (entrada anual) através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Não há exigência de comprovação de nível de proficiência mínima; o requisito de ingresso é realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ser aprovado via SiSU. O curso oferece um exame de proficiência interno, porém seu objetivo é permitir que estudantes com nível de proficiência tenham o aproveitamento das disciplinas de língua inglesa. O Projeto Pedagógico do Curso (IFB, 2016, p. 14) aponta seu objetivo principal como formador de futuros professores:

Configura-se, como objetivo principal [...], formar professores com amplo domínio linguístico, capazes de produzir e problematizar diferentes formas de linguagens nos contextos orais e escritos, de maneira competente e crítica, e conscientes de sua inserção na sociedade, das disputas sociais e das relações de alteridade, sendo profissionais capazes de atuarem na formação básica e em todas as suas modalidades, atendendo, assim, aos anseios sociais.

A partir do projeto pedagógico é possível apresentar o perfil do profissional que o curso superior espera formar: um professor com amplo domínio linguístico. Subentende-se, assim,

que em seu núcleo específico, os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver habilidade e competências em relação à língua inglesa.

No curso superior aqui analisado, podemos encontrar a seguinte organização do núcleo específico da língua inglesa:

- 8 disciplinas denominadas Inglês;
- 1 disciplina de morfossintaxe;
- 1 disciplina de fonética e fonologia;
- 1 disciplina de compreensão e expressão oral;
- 1 disciplina de comunicação e expressão escrita.

O documento não menciona se as disciplinas de literaturas de língua inglesa devem ser ministradas na língua-alvo. Entretanto, estudantes apontaram que apenas duas dessas disciplinas foram lecionadas em inglês.

Observamos que dentro do currículo proposto, nenhum dos componentes curriculares busca desenvolver a competência comunicativa, segundo a proposta de Almeida Filho (1993, 2009). Apenas um componente curricular, Comunicação e Compreensão Oral em Língua Inglesa (CEOLI), se aproxima deste entendimento quando apresenta como conhecimentos a serem trabalhados: “Integração das habilidades linguísticas: escuta e fala. Prática intensiva de expressão oral em língua inglesa. Atividades auditivas (Developing listening skills). Atividades de produção oral (Developing speaking skills). Atividades baseadas em gêneros textuais específicos.” (IFB, 2016, p. 90). Esta disciplina é lecionada no penúltimo semestre do curso e conta com uma carga horária de 60 horas.

Destacamos também que as disciplinas identificadas como Inglês buscam desenvolver tópicos gramaticais, conforme apresenta o quadro a seguir:

Quadro 1 – Os conhecimentos das disciplinas de Inglês

Disciplina	Conhecimentos
Inglês I	Subject pronouns. Days of the week. Numbers (0-20). Greetings. Vowel sounds. Word stress. Verb to be. The world. Numbers (21-100). Sentence stress. Possessive forms. Classroom language. The alphabet. Definite and indefinite articles. Plural forms. Things. Final -s and -es; th. Adjectives. Colors. Modifiers. Long and short vowel sounds. Imperatives. Feelings. Present simple. Verb phrases. Jobs. Third person -s. Word order in questions. Question words. Sentence stress.
Inglês II	Possessive's. Family. The letter o. Prepositions of time. Everyday activities. Linking and sentence stress. Position of adverbs. Adverbs of frequency. The letter h. Can/Can't. Verb phrases. Sentence stress. Present Continuous. The weather and seasons. Places in a city. Object pronouns. Phone language. Phonetic sounds. Like + (verb+-ing). The date. Ordinal numbers. Consonant clusters.
Inglês III	Past simple of be was/were. Past simple regular verb. Past simple irregular verb. Sentence stress. Consonant groups. There was/there were. Countable/ uncountable nouns (a, an, some, any). How much/many and quantifiers. The letter ea. Comparative adjectives. Silent letters.

Inglês IV	Superlative adjectives. Be going to (future plans/ prediction). Places; Holiday. Consonante groups. Sentences stress. The letter oo. Adverbs (manner/modifiers). Verb + to+ infinitive. Articles.Common adverbs. The internet. Word stress. Sentence stress. Present Perfect. Present Perfect past simple. Review: question formation.
Inglês V	Word order. Present simple. Present continuous. Common verb phrases. Spelling and numbers. Describing people. Appearance and personality. Vowel sound. The alphabet. Past simple (regular/irregular); Past continuous. Time sequencers and connectors. Holidays. Prepositions of time and place (in, on, at). Sentence stress. Word stress. Be going to (plans/ prediction). Defining relative clauses. Pronunciation in a dictionary.
Inglês VI	Present Perfect + just, yet, already. Present Perfect or past simple. Something, anything, nothing. Housework: make or do?. Shopping. Adjectives ending -ed and -ing. Comparative adjective and adverbs. Superlative ( ever+ present perfect). Quantifiers, too, enough. Time expression. Describing town and city. Health and the body. Word and sentence stress.
Inglês VII	Use of gerund. Have to, don't have to, must, mustn't. Modifiers: a bit, really, etc. Weak form of to, linking. The letter i. Should. First conditional. Second conditional. Present Perfect (since/for). Possessive pronouns. Sentence rhythm. Animals. Phobias. Biographies. Word stress.
Inglês VIII	Passive voice. Used to. Modal verb might. Expressing movement. Word order of phrasal verbs. So, neither+ auxiliaries. Past perfect. Reported speech. Questions without auxiliaries. School objects. Diphthongs. Say or tell. Sports, expressing movement. Sports. Sentence stress. General review.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, é possível afirmar que as ementas das disciplinas de língua inglesa não fazem menção a ações para desenvolver a competência comunicativa do professor. Talvez seja possível afirmar que elas buscam desenvolver uma parte da CC, como a subcompetência linguística ou gramatical, porém, sem a aspiração de alcançar os elementos sociais da língua, como as subcompetências: interacional, discursiva, textual, estratégica, formulaica e estético-lúdica. Também é possível afirmar que raramente as disciplinas incluem práticas orais e que estas são baseadas na gramática, como pode-se verificar na ementa de Inglês VIII. (IFB, 2016, p. 95):

**Bases tecnológicas:** Passive voice. Used to. Modal verb might. Expressing movement. Word order of phrasal verbs. So, neither+ auxiliaries. Past perfect. Reported speech. Questions without auxiliaries. School objects. Diphthongs. Say or tell. Sports, expressing movement. Sports. Sentence stress. General review.

**Habilidades:** Compreender e empregar, na forma oral e escrita, estruturas linguísticas que expressem ações na forma ativa e passiva. Empregar estruturas que expressem movimento. Reescrever diálogos transcrevendo-os para a forma de discurso indireto. Expressar, na forma oral e escrita, todas as estruturas gramaticais estudadas até o momento de forma a mesclá-las nas diferentes situações, demonstrando domínio intermediário da língua inglesa.

Observamos que, para todo o ciclo de aulas de língua inglesa, o curso em questão adotou a série de material didático *English File* da editora *Oxford* e que as ementas das disciplinas são baseadas no currículo pré-estabelecido pelos livros didáticos. Durante toda a formação, os estudantes utilizam os livros do nível *Elementary* (A2) e do *Pre-Intermediate* (B1). É

importante mencionar que o material didático utilizado nas disciplinas do curso de licenciatura é o mesmo utilizado por alguns cursos de idiomas, provocando questões sobre qual concepção de língua inglesa o curso foi projetado.

No próximo tópico, a docente Ana apresentará suas ações como professora de umas das disciplinas de Inglês.

#### ***4.2.2 Compreendendo o ensino de língua a partir da prática docente***

Com o objetivo de compreender melhor as camadas do ensino da língua inglesa na instituição, apresentamos as práticas da docente Ana ao ministrar uma das disciplinas de Inglês.

A professora afirmou que segue a ementa proposta no projeto pedagógico do curso para guiar as suas aulas, porém apontou que sempre procura oferecer mais do que o curso se propõe:

[11] No meu caso, eu sempre tento, é, ir um pouco além, eu diria um intermediário, e às vezes até um pouquinho acima do intermediário. Eu dou, não cobrando em prova, não cobrando em avaliação. Eu acho que a cobrança tem que ser dentro da bibliografia que é exigida na instituição. Então, ao avaliar, eu avalio dentro desse nível, mas as atividades, acho que o professor tem um poder muito grande de, durante as aulas, poder fazer isso. E ele vai sentindo o que a turma consegue, e que ele pode ir um pouco além. É o I+1, eu acho que é o Krashen que fala isso, o linguista. É você sempre dar um pouquinho a mais e não ficar só no mínimo. No mínimo, que eu acho que é porque nem todos pegam, então aquele que tem um pouco mais de dificuldade, ele fica com esse mínimo exigido para que ele seja promovido. E os que conseguem, eles já saem além um pouquinho, então eu diria um intermediário.

A docente, que leciona no ensino superior desde 2001, comentou que, para ela, ensinar língua inglesa em um curso de formação de professores é totalmente diferente do que seria ensinar para um curso de idiomas:

[12] Eu acho que a diferença é essa, você tem que aliar, além de você dominar a competência linguística, as estruturas, o vocabulário, você tem que aprender o como. Quando você ensina uma escola só de línguas, ali a pessoa tem, cada um tem objetivos diferentes, né? Logicamente, eu acredito que todos queiram se expressar, então, essa competência comunicativa que seria a parte oral, eu acho que foi um gargalo muito grande que eu tive na minha formação e que, quando eu comecei a dar aula, eu prometi a mim mesma que eu daria, nem que seja alguns minutos, não importasse que fosse fundamental, ou curso de ensino médio ou superior, para que os alunos conseguissem utilizar oralmente.[...] Agora, o speaking também, que são as (*habilidades*) de produção, que eu acho que nós temos que nos atentar mais, que seria o speaking, que a gente chama de habilidades de produção, e o writing, a escrita. Então, eu acho que todas são muito importantes, lógico, né, mas essas duas nós temos que ter um foco maior, e num curso de preparação, de formação de professores, mais ainda, porque eu não acredito que algo que eu não sei fazer, que eu não domino, eu não vou conseguir, apesar de ter uma formação boa, digamos assim, na parte didática, como dar aula. Eu acho que fica muito difícil você ensinar alguém a falar bem, a escrever bem, se você mesmo não tem essa habilidade.

A professora Ana também comentou que utiliza a língua inglesa em suas aulas. Nos primeiros dias, ela alterna a língua inglesa com a língua materna dos estudantes e vai progredindo até chegar o momento em que só utiliza o inglês. De acordo com a docente, não há orientação do curso para adotar somente a língua-alvo em suas práticas. Entretanto, ela diz que utiliza o inglês, pois acredita que a exposição constante à língua ajuda os estudantes a aprenderem:

[13] E eu só mesclo português e inglês no primeiro semestre, e já nesse primeiro semestre, eu já vou no terceiro mês que eu tô ali, quer dizer, na verdade, no primeiro dia de aula eu já começo a mesclar. É assim que eu acredito. Depois eu vou, eu vou, é.. tirando um pouquinho a língua materna até que eu consiga [...]. Então é como uma negociação, eu explico muito bem pra eles. Vocês não vão entender tudo que eu estou falando, mas não tem problema. Então, você vai entender a grande maioria, se você entender o direcionamento, se você entender o que está sendo pedido, se você conseguir fazer atividade, é assim. Porque eu acredito nessa imersão.

Com base na fala acima, percebemos que, apesar do que é instruído no projeto de curso, cada professor decide como ensinar a língua inglesa. Portanto, acreditamos que a possibilidade de haver ou não o desenvolvimento da competência comunicativa (ou de partes dela), depende da abordagem adotada por cada professor. Em seu plano de ensino, a docente Ana apresenta seu comprometimento em desenvolver CC quando define um dos tópicos de sua metodologia de ensino:

#### **Abordagem comunicativa**

Proveniente da educação sociointeracionista, o objetivo é apresentar aos alunos o máximo possível de situações de uso real da língua. A interação é o próprio caminho para a fluência. Visa oferecer ao estudante insumos para que ele passe a argumentar mais rapidamente no idioma, bem como forme frases mais complexas e amplie seu vocabulário. Em relação aos textos, os estudantes podem criá-los, baseando-se em sua experiência de vida.

Sobre suas aulas, a docente comenta que os estudantes procuram se comunicar com ela na língua-alvo:

[14] Eu tento fazer com que eles me peçam e falem em inglês. Eu acredito que eu tenha sido bem-sucedida, na maior parte das vezes, sim. Não vou dizer 100%. Sempre tem um ou outro que chega até a gente com, às vezes, dependendo da situação, ele fala rapidamente em algo mais pessoal, vai faltar uma aula para explicar a razão, está com um problema pessoal. Aí eu não acho que esteja errado também. Mas normalmente as coisas, principalmente relacionadas ao geral das aulas, é em inglês.

Em concordância com o que aponta a docente, os estudantes atestam que, durante algumas aulas de língua inglesa, tiveram a oportunidade e foram estimulados a se comunicarem na língua-alvo:

[15] Estudante C: Sim, geralmente em ensino de Lesson Plans (LEP) na língua-alvo, em conversações durante aulas de língua inglesa, em aulas administradas em sua maior parte na L-alvo e em trabalhos escritos em LI.

[16] Estudante D: Sim. Os professores de algumas disciplinas sempre tentavam instigar a comunicação em língua inglesa, seja para responder perguntas, para apresentar trabalhos ou utilizar em simples diálogos com os colegas.

A docente Ana ainda apontou que utiliza vocabulários específicos de sala de aula desde o primeiro semestre. Em contrapartida, informou que não costuma explorar situações comunicativas de sala de aula, pois são situações trabalhadas nas disciplinas de Práticas de Ensino (PE).

[17] No primeiro semestre, para mim, é algo obrigatório. É o classroom language. O aluno, minimamente, tem que saber o nome do que o rodeia. Ele está ali imerso no ambiente, ele tem que saber o quadro, o canetão, o marker, a caneta, o lápis, a borracha. Eu acho que isso é você dar um instrumento para que ele possa utilizar. Então, acho que isso é essencial.

De acordo com as falas da professora, observamos que, apesar da ausência da CC no projeto de curso, há um esforço da docente Ana em usar a língua inglesa e promover a competência comunicativa em alguma medida, desenvolvendo inclusive um léxico específico em relação aos objetivos comuns à sala de aula.

Acreditando que o desenvolvimento da competência comunicativa dos futuros professores dentro de um curso de formação é uma tarefa complexa e não depende apenas dos projetos do curso e das ações dos docentes, compartilhamos na seção seguinte as experiências dos estudantes em relação à sua formação linguística.

#### ***4.2.3 Compreendendo o ensino de língua a partir da experiência discente***

Próximos de concluírem a sua jornada de formação, os estudantes têm uma visão particular do curso. Eles foram questionados se a língua inglesa ensinada no curso seria suficiente para os desafios profissionais futuros e quatro estudantes consideraram que sim:

[18] Estudante H: Creio que gramaticalmente atende muito as demandas de um professor, mas enquanto comunicação não, porque o momento de utilizar a língua-alvo só acontece em momentos determinados

[19] Estudante B: Acredito sim que o inglês ensinado no curso é suficiente para me preparar para a maioria dos desafios profissionais futuros. Isso porque, ao meu ver, apesar do livro didático adotado pela instituição ser relativo ao nível de proficiência Pre-Intermediate, as ementas das disciplinas relacionadas à língua contemplam os conteúdos previstos pela maioria dos currículos educacionais da educação básica, possibilitando a atuação profissional nesse segmento.

Em contrapartida, oito estudantes apontaram que a língua inglesa proposta no curso não será suficiente para enfrentar os desafios profissionais:

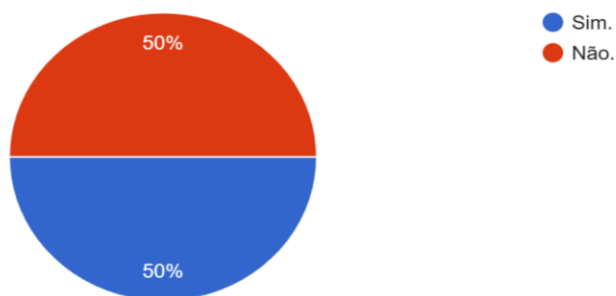
[20] Estudante G: Com certeza não, acredito que somos pouco expostos, obrigatoriamente, ao uso da língua inglesa, principalmente fora das aulas da matéria de inglês, o que faz com que usemos pouco o próprio inglês que aprendemos na faculdade.

[21] Estudante L: Não, o inglês apresentado no curso só chega até o upper intermediate, o que com toda certeza não abrange toda a nossa necessidade em sala de aula, mas já dá uma boa base.

[22] Estudante C: Não é suficiente por diversas questões. Veja, o inglês ensinado aqui é semelhante a de um Centro Interescolar de Línguas, nesse sentido se tornar proficiente na L-alvo é importante para desenvolver competência, ou seja, o conhecer, saber o idioma. Já em questões de desempenho, ou seja, de uso da língua, de pragmática, eu diria que falta. Isso porque os professores de LI fazem uso de uma linguagem específica dentro da sala de aula que geralmente não é tocada de forma aprofundada nas disciplinas de inglês. [...] Portanto, afirmo novamente que o ensino de inglês ofertado no curso é insuficiente em termos de Competência Comunicativa.

Apesar de afirmarem que a língua inglesa ofertada no curso não é suficiente para os enfrentamentos da profissão, os estudantes reconhecem que eles também têm responsabilidade no desenvolvimento de suas competências, principalmente no que diz respeito à CC. Em suas respostas alguns estudantes mencionaram a necessidade de estudar além do que o curso oferece, por conta própria, para desenvolver suas habilidades em língua inglesa. A partir disso, questionamos se os estudantes estudavam a língua inglesa fora do curso. As respostas para essa pergunta são apresentadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Dados dos participantes que estudam língua inglesa fora do curso de formação



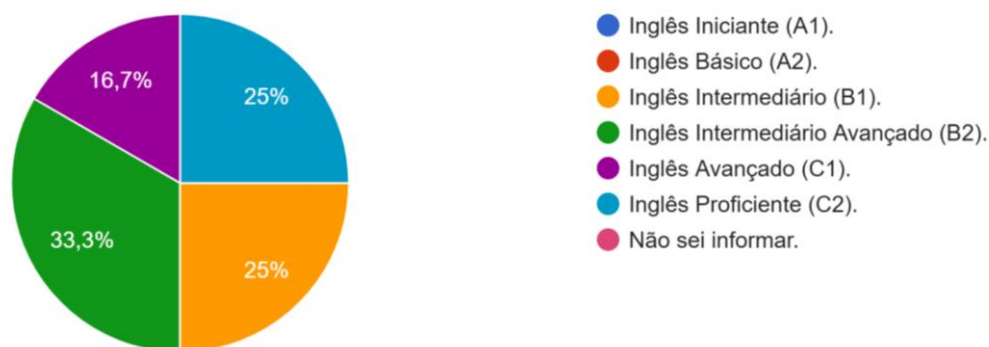
Fonte: Elaborado pelo autor

Dentre os 12 estudantes, metade do grupo estuda língua inglesa além do curso de formação, utilizando meios digitais como filmes, séries, músicas e aplicativos de idiomas para exercitar seus conhecimentos na língua inglesa. Nenhum desses 6 participantes afirmou fazer um curso extra de idiomas, por exemplo.

[23] Estudante A: Estudo por conta própria em casa de todos os meios possíveis: com o celular em inglês, series, filmes, músicas e estudo para dar aula também.

Consolo (2014) apresenta certa preocupação em relação ao desenvolvimento da competência linguística dos estudantes dentro do curso de formação. De acordo com o autor, é importante que os cursos delimitem a oferta do ensino e promovam ações para desenvolver a proficiência dos futuros professores. Diante desta preocupação, procuramos investigar o nível de proficiência que os estudantes atingiram ao chegar no último ano da formação. Os dados referentes a essa questão são apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Nível de proficiência desenvolvido pelos estudantes no fim do curso de formação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, a partir das suas percepções sobre a proficiência de entrada e saída, este foi o avanço que os estudantes apresentaram no curso de formação:

Quadro 2 – Níveis de entrada e saída

	Identificação Estudante	Nível de Entrada	Nível de Saída
1	Estudante A	C2	C2
2	Estudante B	B2	C1
3	Estudante C	B2	C2
4	Estudante D	C1	C2
5	Estudante E	B1	B2
6	Estudante F	B1	B2
7	Estudante G	A1	B2
8	Estudante H	B1	C1
9	Estudante I	A2	B1
10	Estudante J	A2	B1
11	Estudante K	A2	B1
11	Estudante L	A2	B2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se que a Estudante A foi a única que não sinalizou nenhum desenvolvimento, pois de acordo com suas respostas ela já ingressou no curso com nível C2. Apontamos também que a estudante Estudante I, apesar de registrar anteriormente que não havia estudado inglês antes da faculdade, afirmou ter ingressado com o nível A2, desenvolvendo para o nível B1. Infelizmente, os dados não conseguiram informar como a estudante alcançou o nível de proficiência A2, mas é possível presumir que a aluna não considerou seus estudos informais fora do espaço escolar.

Apesar de o curso ofertar formação até um nível *Pre-Intermediate* e das limitações colocadas pelos estudantes em relação ao desenvolvimento da língua, nove estudantes afirmaram que alcançaram os níveis intermediário ou avançado. Porém, é necessário destacar que somente os Estudantes B, C, E realizaram exames de proficiência ao longo do curso, os outros estudantes apresentaram percepções em relação aos seu nível de proficiência. Acreditamos que a aplicação de um exame como o EPPLÉ seria vantajosa para os estudantes nesta fase da formação, pois além de registrar seus níveis de proficiência, o exame poderia sinalizar possíveis lacunas na formação e orientar ações futuras de formação continuada.

Destacamos que alcançar (ou ter a percepção de ter alcançado) um nível avançado não se relaciona diretamente com a capacidade de interagir em língua inglesa com seus futuros alunos, pois dos cinco estudantes que possuem o nível avançado, três afirmaram que não estão totalmente preparados:

[24] Estudante C: Totalmente eu diria que não, isso porque eu acredito que a formação inicial não é o suficiente para que eu comunique de forma eficiente em LI com meus alunos. Parte disso eu citei por problemas de competência e desempenho que não são bem trabalhados durante o curso, outros porque a experiência docente conta bastante. O tempo ensinando os alunos vai ser importante na comunicação em LI e no desenvolvimento de estratégias de comunicação, assim permitindo que eu fale de forma com que os alunos me entendam e possam compreender o que estou ensinando.

[25] Estudante D: Me sinto capaz, mas ainda com uma certa insegurança pois nunca ministrei aulas sem um professor supervisor, entretanto, acredito que após um breve período de experiência conseguirei superar esse problema.

[26] Estudante H: Não, pois sinto falta de mais tempo para a comunicação em inglês.

Por fim, a professora Ana comenta acerca da capacidade de comunicação dos estudantes para ministrar aulas em inglês:

[27] Grande parte deles, nas últimas turmas que eu tenho tido, eu acredito que sim. Lógico que vão cometer um ou outro erro, mas isso não vai tirar o brilhantismo da aula e nem o entendimento que os estudantes que ele tem em sala, eles vão conseguir. Isso acontece em qualquer língua, né? Mesmo os falantes de português, às vezes as pessoas fazem uma concordância errada, usam uma palavra e nem por isso o outro deixa de conseguir. Eu acredito que nem todos, eu não diria que 100% não, tá? Sempre tem uma margenzinha ali que você vê que alguns estudantes terão uma dificuldade. Mas eu acho que isso faz parte, né? É a diversidade mesmo.

Afirmamos, assim, a partir dos dados acima, que o desenvolvimento de uma competência comunicativa geral (com poucos traços da fala do professor) ou o desenvolvimento de partes desta CC, como a subcompetência gramatical e linguística, não são suficientes para

fornecer repertório e encorajamento necessários para os enfrentamentos de sala de aula. O processo formativo segue sendo complexo, exigindo a integração do domínio linguístico com o fazer pedagógico.

Assim, com o intuito de registrar suas contribuições à instituição, o próximo tópico apresenta as sugestões da docente Ana e do grupo de estudantes a respeito do curso de formação.

### **4.3 O Futuro: expectativas e sugestões para a formação**

Nos tópicos anteriores apresentamos a estrutura do curso de formação, as ações da professora da disciplina Inglês e as experiências dos estudantes. Dentro dos dados apresentados, verificamos falas que indicam desafios à toda a comunidade acadêmica. Porém, as falas da docente Ana e do grupo de estudantes, apesar de apresentarem lacunas, reconhecem a qualidade do curso e, ainda, que há expectativas de que essa formação possa ser cada vez melhor. Percebemos também que há recomendações para as demandas apresentadas pelos estudantes, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Um das primeiras sugestões a surgir entre os estudantes foi a reestruturação do projeto pedagógico do curso. A expectativa dos estudantes é que haja maior foco no desenvolvimento de competências, dando ênfase na prática comunicativa da língua inglesa em todos os núcleos formativos. Com isso, os estudantes sugeriram que o curso de formação elaborasse um novo projeto, em consulta à comunidade:

[28] Estudante G: Acredito que seria importante revisar a estrutura da grade curricular ao longo do curso, incluindo mais disciplinas voltadas ao desenvolvimento linguístico, como comunicação oral, escrita, morfologia e sintaxe, fonética e fonologia. Essas áreas deveriam ser abordadas em mais de uma matéria, ao invés de estarem condensadas em uma única disciplina, garantindo uma abordagem mais aprofundada e abrangente. Além disso, seria interessante aproveitar melhor espaços como as aulas de literatura e práticas de ensino, ministrando-as de forma gradual em inglês para intensificar a imersão e o aprendizado.

[29] Estudante I: Uma sugestão é que mais disciplinas tivessem momentos ministrados em língua inglesa. Poderia ser ao se tratar de um assunto que pudesse ser contextualizado no idioma ou ao se realizar uma atividade específica. Pela minha experiência é interessante também a maior oferta de aulas utilizando jogos e/ou dinâmicas que fujam do tradicional uso do quadro e de slides. Isso instiga a atenção e participação do aluno e sendo realizado na língua alvo estimularia seu uso, ajudando a desenvolvê-la ainda mais.

Também foi sugerido pela docente que houvesse orientações e direcionamentos para os estudantes, em relação às expectativas sobre seu nível de proficiência, para que possam compreender o que é esperado deles em nível de desenvolvimento linguístico e que possam ter

acesso a recursos de modo a mitigar as carências de sua formação na educação básica. Quando perguntada sobre a viabilidade do documento, a docente comentou que:

[30] Eu acredito que sim. Acho que todo documento que seja algo que vai esclarecer, que vai dar uma orientação, ele é bem-vindo. Então, se tiver perna para isso, e pessoas que consigam, acho que seria um documento bem-vindo. E até para nós, não só para o estudante, né?

Outra sugestão de ambos os participantes foi a aplicação de um exame de proficiência ao fim do curso que além de dar um *feedback* para a instituição, serviria de base para a tomada de decisões de professores e estudantes:

[31] Estudante D: Um exame de proficiência serviria de base para o aluno analisar quais são seus pontos fortes e fracos na língua, além disso, a instituição poderia utilizar as provas para aprimorar as disciplinas do curso.

Por fim, sugerimos que, com base neste estudo de caso, a comunidade acadêmica reflita sobre as propostas. Esperamos que tais reflexões proporcionem ações no ambiente acadêmico, de modo que o curso formador venha a ofertar cada vez mais possibilidades de desenvolvimento das competências de seus formandos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo refletir sobre as ações que um curso de formação de professores de língua inglesa tem utilizado para desenvolver a competência comunicativa de seus professores em formação. Diante da análise da estrutura do curso de licenciatura em Letras-Inglês, percebemos que este curso de formação compreende que ensinar língua inglesa para os futuros profissionais é ofertar um currículo até o nível pré-intermediário de Inglês, de forma que os formandos sejam capazes de atender as demandas da educação básica. É importante mencionar que as ementas das disciplinas de língua inglesa possuem conteúdo majoritariamente gramatical. Além disso, o curso aponta que um dos seus objetivos é desenvolver amplo domínio linguístico em seus estudantes. Entretanto, não há menção alguma ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Apesar da estrutura do curso de formação não privilegiar o desenvolvimento da CC, verificamos que esta tem encontrado espaço nas aulas de uma docente de língua inglesa. Observamos que, para esta professora, ensinar língua inglesa para um curso de formação é desenvolver habilidades com foco na comunicação. Para desenvolver a CC, a docente leciona em língua inglesa desde o primeiro semestre de curso no qual suas atividades têm como foco a comunicação dos futuros professores de língua inglesa. A docente utiliza a comunicação em língua inglesa em todas as interações com os estudantes, seja dentro ou fora de sala de aula, pois ela entende que tal prática comunicativa fomenta o desenvolvimento da CC dos formandos.

Os estudantes figuram neste trabalho como participantes fundamentais para oferecer uma percepção acerca das vivências e práticas linguísticas no âmbito do curso de formação. Percebemos que o grupo de estudantes de uma turma do último ano avalia o curso positivamente. Entretanto, os alunos apontaram algumas ausências. Verificamos também que alguns estudantes não se sentem preparados para os desafios profissionais a partir da formação que receberam.

Consideramos que a contribuição deste trabalho está em oferecer a um curso de formação em Letras-Inglês uma reflexão diagnóstica de parte de sua realidade, levando em consideração seus documentos, uma docente e um grupo de estudantes. Acreditamos que como perspectivas futuras, esta pesquisa possa ser ampliada ao entrevistar outros professores, observar diferentes aulas, assim como entrar em contato com outros grupos de estudantes, pois pensar sobre a qualidade da formação de professores de línguas no Brasil é um assunto fundamental e inadiável.

## 6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de; SILVINO, Flávia Felipe. **Abordagem Qualitativa E Suas Possibilidades De Aplicação Em Pesquisas Na Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O Professor De Língua Estrangeira Sabe A Língua Que Ensina? A Questão Da Instrumentalização Lingüística**. São Paulo, SP: Revista Contexturas, v. 1, n.1, 1992.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional**. Brasília, DF: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 3, n. 1, 2004.

BRASIL. **Resolução Cne/Cp N. 2, De 20 De Dezembro De 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2025.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Questões De Ética Na Pesquisa Em Lingüística Aplicada**. São Paulo, SP: Revista Linguagem e Ensino, v. 8, n. 1, 2005. Disponível: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15605>>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

CONSOLO, Douglas Altamiro. **Uma Reflexão Sobre A Competência Linguístico-Comunicativa E A Proficiência Do (Futuro) Professor De Língua Estrangeira No Brasil**. Brasília, DF: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 17, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23441>>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

CONSOLO, Douglas Altamiro; SILVA, Vera Lucia Teixeira da. **Em Defesa De Uma Formação Linguística De Qualidade Para Professores De Línguas Estrangeiras: O Exame Epple**. Brasília, DF: Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 13, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1334>>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Pesquisa Aplicada Na Área De Português Para Falantes De Outras Línguas: Procedimentos Metodológicos**. Brasília, DF: Editora da UnB, 2007.

DENZIN N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O Planejamento Da Pesquisa Qualitativa: Teorias E Abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

DUCATTI, Ana Lucia Fonseca. **A Interação Verbal na Língua-Alvo e a Proficiência Oral na Prática de Sala de Aula:** (Re) Definindo o Perfil de uma Professora de Língua Inglesa da Escola Pública. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, p. 374, 2010.

FRANCO, Marilda Macedo Souto; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O Conceito De Competência Comunicativa Em Retrospectiva E Perspectiva. Brasília, DF: Revista Desempenho, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>>. Acesso em: 27 de julho de 2024.

FRANCO, Marilda Macedo Souto; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O Conceito De Competência Comunicativa Em Retrospectiva E Perspectiva.** Revista Desempenho, [S. l.], v. 1, n. 11, 2015. Disponível em: ,<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>>. Acesso em: 14 jan. 2025.

GIL, A. C. **Métodos E Técnicas De Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

HELB. **História do Ensino de Línguas no Brasil.** Brasília, DF: HELB, 2015. Disponível: <<http://www.helb.org.br/>>. Acesso em: 08 de julho de 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Letras-Inglês (Licenciatura).** Riacho Fundo, DF: IFB, 2016

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; *et al.* **Análise Documental Como Percurso Metodológico Na Pesquisa Qualitativa.** Uberlândia, MG: Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 44, 2021.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O Professor De Línguas Estrangeiras; Construindo A Profissão.** Pelotas, RS: Leffa Homepage, 2001. Disponível em: <<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>>. Acesso: 09 de julho de 2024.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. **Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente.** Londrina, PR: Signum Estudos da Linguagem, n. 14, 2011. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8522>>. Acesso em: 18 de agosto de 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Pesquisa Interpretativista Em Linguística Aplicada: A Linguagem Como Condição E Solução.** Rio de Janeiro, RJ: D.E.L.T.A, v. 10, n. 2, 1994.

ORTALLE, Fernanda Landucci; DURAN, Magale Sanches. **A Linguagem De Sala De Aula Na Formação Do Professor De Língua Estrangeira.** Campinas, SP: Trab. Ling. Aplic., n. 48, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/dPb6v9vJNkNvR4jhC9y3gnC/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 01 de setembro de 2024.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. **Competência Comunicativa em Língua Estrangeira - (Que Conceito É Esse?).** Rio de Janeiro, RJ: Revista Soletas, n.8, 2004. Disponível em:

<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/4498>>. Acesso em: 31 de julho de 2024.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Entrevista Na Pesquisa Em Educação - Uma Arena De Significados. In: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos II: Outros Modos De Fazer Pesquisa Em Educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

SIMÕES, Karen Silva; BARUKI-FONSECA, Regina. **Os Desafios Na Formação De Professores De Língua Inglesa Para Os Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Em Corumbá/MS**. Corumbá, MS: Revista GeoPantanal, n.23, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/4792>>. Acesso em: 07 de julho de 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** – trad. Daniel Grassi – 3. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

## APÊNDICE A - TCLE ENVIADO AOS ESTUDANTES

Termo de Consentimento Livre e  
Esclarecido / Questionário - UMA  
REFLEXÃO SOBRE O  
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA  
COMUNICATIVA NA (TRANS)  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA

igor.lima2@estudante.ifb.edu.br [Mudar de conta](#)



\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail

Nome Completo \*

Sua resposta

Caro(a) participante, \*

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa provisoriamente intitulada **"UMA REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA"**, cujo objetivo é refletir sobre as ações que um curso de formação de professores de língua inglesa tem utilizado para desenvolver a competência comunicativa de seus professores em formação. Nesse documento constam todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua participação neste estudo é muito importante, porém, cabe a você decidir se vai colaborar com a pesquisa. Portanto, leia com cuidado as informações abaixo e tome o seu tempo para decidir se irá participar ou não. Caso não concorde em participar ou queira desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com os responsáveis pela pesquisa. Para participar da pesquisa você terá que responder a um questionário semiaberto. Você terá também que concordar que as suas respostas serão armazenadas e analisadas pelo pesquisador. As respostas serão transcritas e analisadas e o pesquisador envolvido na pesquisa conhecerá esse material para discutir os resultados. Todos os procedimentos para a garantia da confidencialidade aos participantes serão observados, procurando-se evitar descrever informações que possam lhe comprometer. Portanto, se diante dessas explicações você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa, coloque seu nome e endereço de e-mail nos locais indicados e assinale a alternativa "Sim, eu desejo participar da pesquisa". Optando por participar da pesquisa, você será convidado(a) a responder algumas perguntas de caráter pessoal, levando em conta sua experiência durante a formação no curso de Letras-Ingês do IFB até o momento.

Caso você possua perguntas sobre o estudo ou se pensar que houve algum prejuízo pela sua participação nesse estudo, você pode entrar em contato com os responsáveis pelos seguintes endereços de e-mail:

igor.lima2@estudante.ifb.edu.br (Pesquisador)

keni.machado@ifb.edu.br (Orientadora)

- Sim, eu desejo participar da pesquisa.
- Não, eu não desejo participar da pesquisa.

Próxima

Limpar formulário

**APÊNDICE B - TCLE ENVIADO À DOCENTE**

# ENTREVISTA / Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - UMA REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

igor.lima2@estudante.ifb.edu.br [Mudar de conta](#)



\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail

---

Nome Completo \*

Sua resposta

---

Caro(a) participante, \*

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa provisoriamente intitulada **"UMA REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA"**, cujo objetivo é refletir sobre as ações que um curso de formação de professores de língua inglesa tem utilizado para desenvolver a competência comunicativa de seus professores em formação. Nesse documento constam todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua participação neste estudo é muito importante, porém, cabe a você decidir se vai colaborar com a pesquisa. Portanto, leia com cuidado as informações abaixo e tome o seu tempo para decidir se irá participar ou não. Caso não concorde em participar ou queira desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com os responsáveis pela pesquisa. Para fazer parte da pesquisa você terá que participar de uma entrevista semiestruturada. Você terá também que concordar que as suas respostas serão armazenadas e analisadas pelo pesquisador. As respostas serão transcritas e analisadas e o pesquisador envolvido na pesquisa conhecerá esse material para discutir os resultados. Todos os procedimentos para a garantia da confidencialidade aos participantes serão observados, procurando-se evitar descrever informações que possam lhe comprometer. Portanto, se diante dessas explicações você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa, coloque seu nome e endereço de e-mail nos locais indicados e assinale a alternativa "Sim, eu desejo participar da pesquisa". Optando por participar da pesquisa, você será convidado(a) a responder algumas perguntas de caráter pessoal, levando em conta sua experiência enquanto formador(a) no curso de Letras-Ingês do IFB até o momento.

Caso você possua perguntas sobre o estudo ou se pensar que houve algum prejuízo pela sua participação nesse estudo, você pode entrar em contato com os responsáveis pelos seguintes endereços de e-mail: [igor.lima2@estudante.ifb.edu.br](mailto:igor.lima2@estudante.ifb.edu.br) (Pesquisador)

[keni.machado@ifb.edu.br](mailto:keni.machado@ifb.edu.br) (Orientadora)

- Sim, eu desejo participar da pesquisa.
- Não, eu não desejo participar da pesquisa.

Enviar

Limpar formulário

### **APÊNDICE C - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES**

- 1) Você fez algum curso de inglês antes de entrar no curso de Letras-Inglês? Onde?
- 2) Qual era o seu nível de inglês antes de ingressar no curso de Letras-Inglês do IFB?
- 3) Quais eram as suas expectativas em relação ao curso?
- 4) Suas expectativas foram correspondidas? Explique
- 5) Durante o curso, você teve disciplinas ministradas totalmente em língua inglesa? Quais?
- 6) Você acredita que o inglês ensinado no curso é suficiente para te preparar para os desafios profissionais futuros?
- 7) Durante seu período de formação, você foi estimulado(a) a desenvolver sua competência comunicativa em língua inglesa?
- 8) Com base na sua formação, você se sente totalmente capaz de se comunicar em língua inglesa com seus futuros alunos?
- 9) Como você avalia seu processo de formação no curso de Letras-Inglês do IFB?
- 10) Você acredita que é necessário haver um exame de proficiência ao final do curso para avaliar o desenvolvimento das competências dos formandos? Por quê?
- 11) Qual sua sugestão para colaborar com o curso de Letras-Inglês do IFB a melhor desenvolver a formação dos futuros professores de línguas?

**APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA - DOCENTE**

- 1) Qual a sua formação?
- 2) E depois você ingressou no mestrado dentro da educação?
- 3) Eu queria que você agora explicasse um pouco mais como é que começou, onde foi que você começou a estudar. Por que surgiu esse interesse?
- 4) Como é que você consideraria a sua proficiência quando você entrou no curso de letras inglês?
- 5) E você acha que essa proficiência que você adquiriu antes de entrar dentro da faculdade te ajudou? Por quê?
- 6) Há quantos anos você ensina língua inglesa para o ensino superior?
- 7) O que você entende por ensinar língua inglesa para um curso de formação de professores de línguas?
- 8) Quais são os maiores desafios para ensinar língua inglesa que você encontra em suas práticas?
- 9) Na sua opinião, qual seria o perfil ideal do formando deste curso de letras-Inglês?
- 10) Você considera que a bibliografia básica proposta no PPC está adequada para formação de futuros professores de língua inglesa? Explique.
- 11) Você considera que o curso de Letras-Inglês é capaz de desenvolver a competência comunicativa dos formandos?
- 12) Qual é o máximo de proficiência que ele conseguiria a partir da bibliografia básica do curso?
- 13) Você acredita que seus estudantes conseguem ministrar uma aula toda em língua inglesa?
- 14) Suas aulas são ministradas em língua inglesa? Por quê?
- 15) Essa decisão de dar aula em inglês parte única e exclusivamente do seu modo de pensar, a aula de língua inglesa, ou também tem alguma recomendação no curso em dar aula totalmente em inglês?
- 16) Seus estudantes interagem com você através da comunicação em língua inglesa? Em que momentos?
- 17) Os seus estudantes interagem uns com os outros através da comunicação em língua inglesa? Em que momentos?
- 18) Você trabalha, em alguma medida, o vocabulário específico de sala de aula? Se sim, de como e quando? Caso não, por quê? (desdobramento).
- 19) Você trabalha, em alguma medida, situações comunicativas da sala de aula com seus estudantes? (comandos, instruções, fazer avaliações, dar feedback, dar explicações, dar exemplos)
- 20) O que poderia ser feito para melhor desenvolver a competência comunicativa dos formandos deste curso de Letras-Inglês?
- 21) E além dessas aulas, dessas oito disciplinas de língua inglesa, existe alguma coisa que o curso ofereça para desenvolver esse inglês dos estudantes, focando na parte comunicativa?
- 22) O que você acha da proficiência de entrada dos estudantes? Eles já deveriam ter um nível de proficiência? Você acha que o curso poderia fornecer alguma orientação? Como?
- 23) Você acredita que um exame de proficiência, ao fim do curso, para avaliar o desenvolvimento da língua inglesa, seria indispensável? Por qual motivo?