

PERCEPÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E SUAS INSERÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO DOCENTE

Michelle de Sousa Bahury; Thelma Helena Costa Chahini

(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; Universidade Federal do Maranhão)

RESUMO:

O presente estudo teve por objetivo investigar as percepções dos alunos do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal do Maranhão em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais. Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva. No total, participaram 16 alunos. Sendo 13 pertencentes ao sexo feminino e 05 ao sexo masculino. Os instrumentos de coleta de dados compreenderam entrevistas semiestruturadas, realizadas através de um roteiro contendo 15 perguntas. Os resultados demonstram que a maioria dos alunos escolheu o Curso por afinidade com a área, bem como reconhecem a importância do Inglês como Língua universal e por acreditarem que o referido Curso possibilitaria o aprendizado da Língua Inglesa de maneira eficaz e, conseqüentemente, seus ingressos no mercado de trabalho como professores de Inglês. A maioria dos alunos se sente insatisfeitos devido à pouca valorização de aulas em língua estrangeira, carência de professores com formação adequada, bem como as aulas de inglês ficarem em segundo plano no Curso. O que contribui para uma precária qualificação profissional, visto que os esses não apresentam competência linguística em ler, ouvir, falar e escrever em inglês. Os alunos estão se graduando sem dominar o idioma. E os que possuem fluência dizem que não aprenderam com as aulas recebidas na Universidade.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Ensino; Qualificação profissional.

INTRODUÇÃO

Discussões acerca da formação docente têm-se feito presentes diante da sociedade atual para qual, em tese, deveria estar direcionada, assim como as requisições da Lei de Diretrizes e Bases, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio que suscitam questionamentos sobre como essa formação tem sido gerida nas mais diversas instituições formadoras. Logo, pesquisas feitas por diferentes estudiosos como Almeida Filho (1998), Lopes (1999), Vieira-Abrahão (2001) e Celani (2003) assinalam que essa formação possui restrições de ordem teórica - metodológica que necessitam ser debatidas.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, o Licenciado em Letras – Língua Estrangeira é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino da Língua Estrangeira. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre estrutura e funcionamento da Língua Estrangeira e suas literaturas, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento em Língua Estrangeira em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora, analisa e revisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais,

ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Língua Estrangeira, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em suas atividades, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (BRASIL, 2010).

Estudar a configuração dos cursos e Letras no Brasil é buscar compreender como as dimensões teórico-práticas assim como suas relações com o mercado de trabalho são travadas. E nesse contexto, temos em foco o profissional de língua inglesa em meio as exigências educacionais e as de mundo apontadas pela globalização (BRASIL, 1999). Assim, se tratando de sua preparação, argumentamos que as universidades devem oferecer um espaço não só para discussões mais profundas acerca de suas competências linguísticas e pedagógicas, mas também reservar um momento para reflexão. Castro (2015) em seus estudos sinaliza a insegurança dos licenciados em inglês em relação à inserção no mundo do trabalho.

Sendo assim, um dos resultados do efeito globalizador foi a “obrigação” de dominar a língua inglesa, que passou a fazer parte do currículo escolar para atender a uma exigência atual. Em nível mundial, Giddens (2001) aponta para outra consequência da “globalização” que foi o fato de diminuir o perfil elitista de se estudar uma língua estrangeira tão presente no século XIX. Com o intuito de vencer, principalmente, as barreiras econômicas, linguísticas, culturais e tecnológicas, o efeito da globalização tem acelerado o processo de troca de informações por meio de uma língua global. Para Crystal (2003) uma língua só se torna global por uma grande razão: o poderio de seu povo, especialmente político e militar.

Viver em um mundo globalizado significa dizer que os povos estão se relacionando de uma forma cada vez mais próxima e, para isso, necessitam de uma língua que seja comum a todos para fins de desenvolvimento econômico, político e cultural. Temos percebido a redução de fronteiras, tempo e espaço, porque a tecnologia pode proporcionar conhecimento de mundo sem que as pessoas estejam presentes fisicamente em outro tempo ou espaço. Assim, o intercâmbio de informações propicia a disseminação de um conhecimento mais democrático, pois se torna acessível a todos.

A ideia de sentir-se compelido para falar inglês advém também da adoção do estar preparado para mudanças frequentes, sejam de ordem econômica, social e/ou cultural. Viver em tempo globalizado é assumir riscos e juntar o máximo de informações para manter-se vivo nele. Enquanto tivermos a hegemonia da economia norte-americana, teremos além de um idioma a ser dominado, mas também um conjunto de discursos que promovem os ideais ocidentais.

Portanto, ressaltamos que a prática docente é atravessada pela competência pedagógica e comunicativa. Sobre a competência pedagógica, Perrenoud (2000) ressalta que esta não deve ser limitada a simples transmissão de conteúdo, mas à preparação para a vida em uma sociedade moderna. A última tem recebido diversas tentativas de conceituação, buscando-se, continuamente, um consenso sobre o seu significado e função. O antropólogo Hymes (1979) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência. Deve-se a ele a ampliação desse conceito para incluir a ideia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de competência e desempenho que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky (1995).

Diante do exposto questiona-se quais as percepções dos alunos de estágio do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais. E por isso, teve-se como objetivo geral investigar as percepções dos alunos e da professora de estágio do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da UFMA em relação à aquisição de conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais.

É necessário conhecer a relevância da formação dos professores de língua estrangeira, visto que esse processo requer muito mais que a proficiência, é necessário que esse profissional possua competência pedagógica e comunicativa, que o faça ensinar a Língua de maneira que os alunos consigam aprender e operacionalizar os conhecimentos de forma funcional.

PERCURSO METODOLÓGICO

Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva com 16 alunos finalizantes da Disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Inglesa do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa da UFMA. Dentre os discentes 13 eram do sexo feminino e 3 do masculino. A faixa etária dos investigados era entre 22 e 55. A escolha desses participantes deveu-se ao fato de terem tido experiência recente com o mercado de trabalho docente (estágio), bem como a chance de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação no curso de Letras e também pela disposição em contribuir com a investigação.

O critério para a seleção do universo da pesquisa ocorreu devido a UFMA ser uma das duas únicas instituições públicas a ofertar a modalidade de licenciatura em Letras – Inglês e a única a ofertar essa modalidade todos os semestres.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, realizadas através de dois roteiros contendo 15 perguntas em cada. Durante a coleta de dados, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, em que tomaram conhecimento e assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, concordando em participar do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciou-se a pesquisa indagando sobre o que teria motivado os alunos a escolherem o Curso de Letras. De um universo de 17 (100%) participantes, 15 (88,24%) afirmaram que essa opção se deu devido à afinidade com a língua inglesa, pois para eles ingressar neste curso significaria se aprofundar nos estudos linguísticos especialmente no que se refere à língua estrangeira. Apenas 2 alunos (11,76%) optaram pelo curso devido ao fato de se identificarem mais com língua portuguesa e suas experiências positivas no ensino regular.

Percebemos que a escolha pelo Curso de Letras com habilitação em língua inglesa deu-se em meio a grandes expectativas. E a principal delas foi a de aprender inglês de maneira profunda e profissional. Esse desejo responde à imagem creditada ao curso em questão que tem como uma de suas funções primordiais, a de formar professores.

Sobre motivação, Harmer (2007) postula que, em várias áreas de ensino e aprendizagem, a motivação é essencial para o sucesso. Em outras palavras, motivação é uma força interna que impulsiona alguém a querer fazer algo e alcançar uma meta. O autor acrescenta ainda a existência de duas classificações de motivação: extrínseca e intrínseca. A primeira delas diz respeito a fatores externos ao indivíduo que o faz querer ser professor, por exemplo. A segunda, de modo contrário, vem de dentro do indivíduo. Assim, uma pessoa pode ser motivada pelo prazer que tem em aprender ou ensinar algo. O resultado apresentado não deixa claro o que mais afetou a escolha dos licenciandos, se a motivação intrínseca ou a extrínseca, contudo podemos inferir que a afinidade para aprender língua inglesa advém de uma paixão pela mesma, o que pode ser relacionado com a intrínseca e consequentemente facilitar o alcance de suas expectativas profissionais.

Assim, depois de terem decidido pelo curso de Letras, foi necessário optar por uma das três línguas estrangeiras ofertadas pela UFMA: Francês, Espanhol e Inglês. Como essa pesquisa baseia-se essencialmente sobre o último idioma citado, os entrevistados explicitaram suas motivações quando de suas escolhas dessa língua. Logo, a grande maioria 11 (64,7%) afirma que as

melhores chances no mercado de trabalho se davam por meio do conhecimento de língua inglesa, outros 3 (17,64%) pelo fato de terem facilidade para aprender idiomas, contra 1 (5,88%) que fez essa opção por já ter iniciado e/ou concluído um curso de inglês, 1 (5,88%) pelo fato de ter estudado a língua estrangeira desde a educação básica e 1 (5,88%) por gostar de assistir filmes, seriados e ouvir músicas no idioma em questão.

A escolha pela língua inglesa enquanto habilitação por afinidade faz lembrar da pesquisa de Rossi (2004) ao constatar que a grande maioria dos alunos de Letras que escolheram a habilitação em inglês, tomaram essa atitude mais pela motivação de aprender o idioma que a vontade de ensinar.

Com o intuito de refinar os resultados desse estudo, questionamos o nível de conhecimento de língua inglesa que possuíam antes de ingressar no curso de letras e depois de terem cursado disciplinas específicas de língua inglesa. Primeiramente, 12 (70,5%) se classificaram como nível básico e 5 (29,5%) afirmaram ter conhecimento de nível intermediário.

É importante salientar que a maioria dos alunos escolheu a habilitação em língua inglesa por conta de um vislumbre melhor no mercado de trabalho. Essa maioria também apresentava nível iniciante de conhecimento da língua porque apostou que iria aprimorar no curso de formação docente. Ainda é oportuno citar que o processo de admissão desses alunos se deu em modelos de prova que exigiam conhecimento básico de língua inglesa (antigo vestibular) e supõe-se que se foram aprovados é porque conseguiram comprovar domínio do nível de conhecimento exigido. Assim, esperava-se que as disciplinas de língua e literatura estrangeira partissem desse princípio e desafiassem os alunos com um nível mais avançado de ensino e aprendizagem de idiomas.

Partindo do pressuposto que os licenciandos tiveram contato com a língua em que pretendiam se especializar antes de ingressar no curso de Letras, pudemos notar que esse contato foi representado negativamente, principalmente quando direcionaram para a escola regular.

Por outro lado, perguntou-se o nível de língua inglesa dos alunos após terem cursado disciplinas específicas referentes ao estudo dessa língua estrangeira. Os resultados mostraram que 10 (58,8%) permaneceram no nível básico, 5 (29,5%), continuaram no intermediário, enquanto apenas 1 (5,88%) assegurou que progrediu do nível básico para o intermediário e 1 (5,88%) para o nível avançado. E a referida progressão não se deu por meio de estudos na academia. A insatisfação dos alunos retratada em comentários como “aulas elementares” remonta ao que Micolli (2010), chamou de “Inglês de Colégio”, o qual implica em um conhecimento limitado a frases feitas que evidenciam o não desenvolvimento de competências mínimas em língua inglesa.

De forma unânime as respostas foram negativas em relação ao domínio da língua estrangeira que estudam. Assim 8 (47,05%) afirmaram que o motivo da baixa aprendizagem foi devido ao fato de não se estudar inglês falando na língua, 3 (17,65%) disseram que as aulas eram muito elementares, 2 (11,77%) indicaram que faltou aprofundamento metodológico, 2 (11,77%) disseram que é o fato de o curso ser de dupla habilitação, 1 (5,88%) acredita no fato de serem egressos de escola pública e 1 (5,88%) afirmou que faltam professores comprometidos com o ensino.

Diante dos fatos, lembramos de Brown (2008) ao afirmar que o ensino de uma língua estrangeira deve contemplar as quatro habilidades de uma língua estrangeira que são ler, ouvir, falar e escrever.

Portanto, se a maioria dos alunos (65,5%) enxergou no curso de Letras com habilitação em língua inglesa, a chance de projeção profissional, perguntou-se então se a quantidade de disciplinas específicas de língua inglesa era suficiente para a preparação do professor para o mercado de trabalho docente. Os resultados mostraram que 15 (88,24%) dos respondentes não estão satisfeitos com o que a academia tem oferecido, contra 2 (11,76%) que afirmam que as disciplinas estudadas seriam suficientes apenas se o público-alvo for a educação pública.

Os dados apresentados sinalizam uma situação muito séria: os alunos estão saindo da universidade sem preparo suficiente à inserção no mercado de trabalho. Quando os alunos afirmam que apenas estariam preparados para ensinar no eixo público, reforçam a precariedade também reconhecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999).

Em seguida, questionou-se qual (quais) disciplina (s), melhor contribuiu às suas formações profissionais. Os dados mostraram que 9 alunos (52,94%) listaram a disciplina de Fonética e Fonologia por ter sido a primeira ministrada em língua inglesa, outros 4 (23,52%) a disciplina de Morfossintaxe por terem tido a oportunidade e estruturar e ministrar uma aula na língua estrangeira estudada e 3 alunos (17,65%) citaram Literatura de língua inglesa pela riqueza de leituras em outro idioma (poesia e prosa) e 1 (5,88%) não se posicionou.

Por outro lado, quando arguidos sobre quais disciplinas teriam sido menos aproveitadas ao longo da graduação para a formação docente, 10 (58,82%) elegeram as disciplinas de Teatro de Língua Inglesa por não serem mediadas em inglês, 4 (23,53%) citaram Tópicos de Tradução por não ser uma disciplina comum às três habilitações, 2 (11,76%) Inglês I, II, III e IV por classificarem essas aulas como elementares e 1 (5,88%) não se posicionou.

A frustração dos alunos existe diante do fato de que a representação negativa da prática da oralidade que discorda do que consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Letras quando trata das competências e habilidades do graduando: “Domínio do uso da língua portuguesa e/ou de uma língua inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, e termos de recepção e produção de textos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 12).

Interrogou-se ainda sobre as disciplinas de Práticas Pedagógicas e uma maioria de 11 (64,70%) respondeu negativamente em relação às referidas práticas. Apenas 6 (35,3%) dos alunos afirmaram que se sentiram auxiliados e/ou contemplados no processo de ensino-aprendizagem. E mais uma vez os comentários clamam por preparação específica para o ensino de língua inglesa. O que nos remete às conclusões de Ialago e Duran (2008) que versam sobre a temática de que a formação de muitos professores de inglês fica a cargo de pedagogos sem o domínio da Língua.

Em uma ampla concepção, o estágio é um momento formativo integrante de todo um projeto curricular, e é nessa conjuntura que a professora investigada, ao acompanhar os alunos no momento citado, afirma que não conseguiu visualizar a contribuição dos conhecimentos que os graduandos adquiriram nas disciplinas pedagógicas. Os espaços de Estágio Supervisionado precisam ser locais de ação e reflexão que visem ao desenvolvimento do estagiário como um professor.

Ao questionar-se se os graduandos tiveram dificuldades durante o estágio. Verificou-se que 14 (82,36%) mencionaram dificuldades durante as aulas ministradas no estágio supervisionado e 3 (17,64%) não reportaram experiências negativas. Mas não é de hoje que o senso comum acredita na sinonímia “falo inglês” e “sou professor competente”. Nesse contexto, Pazello (2011) informa que a proficiência oral é parte constitutiva do professor de idiomas como requisito para competência profissional. E esse critério de atribuição a competência ligado a fluência oral não encontra aporte teórico nas metodologias vigentes para tal fenômeno e abrange uma noção de docente que ao formar se forma por meio de reflexão (SCHÖN, 1995).

Quando indagados em relação ao estágio, 15 (88,24%) afirmaram que as aulas ministradas no estágio supervisionado não cumpriram seu papel e 2 (11,76%) garantiram que suas expectativas foram correspondidas porque já conheciam a realidade escolar devido às suas experiências docentes anteriores. Isso fez lembrar Carvalho (2012) ao sinalizar que o desencanto pela profissão tem a ver com o desgaste da imagem de ser professor no Brasil.

Ao serem questionados sobre o que poderia ser melhorado no processo ensino-aprendizagem do Curso. 7 alunos (41,18%) relataram a necessidade de um número maior de

disciplinas de língua inglesa como no caso, aulas de conversação e escrita; 6 (35,29 %) falaram que os professores formadores deveriam ministrar aulas em inglês; 2 (11,76%) disseram que a disciplina de Estágio Supervisionado não deveria ser concomitante com as demais disciplinas do currículo; e outros 2 (11,76%) sinalizaram que o curso deveria ser desmembrado por habilitações.

De modo geral, as reclamações, aparentemente distintas, convergem para uma única direção: carência de um direcionamento mais profissional em relação à formação do professor de inglês. Advogamos em favor da preparação do professor de Inglês na academia e concorda-se com Leffa (2001) quando censura o modelo de treinamento de professores em escolas de idiomas, muito presente na racionalidade técnica e com Schön (1988) quando afirma que ao ensinarem a língua não estão se preocupando com os aspectos formativos.

Em relação ao questionamento sobre o perfil de profissional do professor de inglês que o mercado de trabalho tem exigido. Constatou-se que 11 (64,72 %) afirmam que o mercado quer o professor que domine as quatro habilidades de uma língua estrangeira (Ler, escrever, ouvir e principalmente falar); 4 (23,52%) afirmam que o professor deve ser dinâmico e conhecedor de variadas tecnologias e 2 (11,76%) que o mercado absorve o docente que aproveita o conhecimento de mundo de seu aluno).

Nessa questão, os dados convergem com os estudos de Luz (2006) ao demonstrar a insatisfação em relação à formação do professor de língua estrangeira. A falta de profundidade nos estudos na língua parece ser a moldura que falta para as outras características elencadas pelos participantes.

Muitos dos pesquisados não acreditam ter o perfil que o mercado de trabalho espera. Segundo o estudo realizado por Rossi (2004) quanto as representações de graduandos em Letras sobre a construção do seu conhecimento, um número expressivo de graduandos também não se achou capaz de ser professor e afirmaram que necessitavam de mais conhecimentos, pois reconheciam suas deficiências para com a Língua. Os que se disseram preparados para atuar em escolas particulares, considerados por eles mesmos, como mais exigente, afirmam isso pelo fato de terem sua base linguística formada em contexto semelhante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando ao objetivo primário deste estudo que foi o de investigar as percepções dos alunos de Estágio do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da UFMA em relação à aquisição de

conhecimentos referentes às suas qualificações profissionais, ficou evidente que a maioria dos alunos escolheu o Curso por afinidade com a área, bem como reconhecem a importância do Inglês como Língua universal e por acreditarem que o referido Curso os possibilitaria o aprendizado da Língua Inglesa de maneira eficaz e, conseqüentemente, seus ingressos no mercado de trabalho como professores de Inglês.

A maioria desses alunos se sente insatisfeita devido à pouca valorização de aulas em língua estrangeira, carência de professores com formação adequada, bem como as aulas de inglês ficarem em segundo plano no Curso, ocasionando com isso, uma precária qualificação profissional, visto que os referidos alunos não apresentam competência linguística em ler, ouvir, falar e escrever em inglês. Os alunos estão se graduando sem dominar o idioma. E os que possuem fluência dizem que não aprenderam com as aulas recebidas na Universidade.

Foi verificado, também, que a maioria dos alunos, após terem cursado todas as cadeiras referentes às disciplinas específicas da Língua em questão, continuaram com os mesmos níveis de conhecimento de quando iniciaram seus estudos na Universidade.

Percebe-se que a academia, na maioria dos casos, não vem dando conta de qualificar o professor de inglês de acordo com as exigências do mercado de trabalho competitivo. E a pequena parcela que se sente qualificada, deriva de cursos de idiomas particulares.

De outro lado, colocar na Universidade a possibilidade de realização do sonho de se falar uma língua estrangeira, não foi apenas para a realização pessoal. Essa escolha foi muito mais uma coerção externa que silenciosamente faz com que o aluno estude o que poderá garantir melhores resultados de status social e pecuniário. Portanto, a frustração de não conseguir falar com fluência inglês, frustrava também outros anseios. De modo curioso, ousamos dizer que essa frustração com o domínio da língua veio muito mais forte daqueles que não tiveram acesso a esses estudos em cursos de idiomas e /ou vieram de escolas públicas.

Vir de escola pública parece carregar toda uma problemática educacional. É como se os obstáculos para uma educação de qualidade fossem todos potencializados nesse quadro. Ademais, a aceitação da derrota de não conseguir chegar no nível dos que tiveram mais estudos na língua tornava-se mais forte que a busca em mudar a própria realidade. Tal situação ficou muito evidente quando os alunos, em sua maioria, admitiram estar muito mais preparados para atuar em escolas públicas que em particulares.

Eles reclamam do cenário que impedem o desenvolvimento de uma boa aula como turmas superlotadas, falta de materiais básicos (papel, ventilador, data show, caixa de som etc.),

carga horária insuficiente e alunos com poucos conhecimentos linguísticos; e se identificam mais com esse lugar enquanto local para desenvolver sua função.

Fica evidente a necessidade de a referida Instituição de Educação Superior, ter mais cuidado com a formação acadêmica de seus alunos, bem como pela formação continuada de seus docentes.

Dizemos ainda que o trabalho do professor não finda com a graduação. Sua luta em melhorar tanto sua condição enquanto sujeito de um mundo em constantes mudanças fará com que suas opiniões retratem uma realidade equiparada às transformações que objetivará mudar.

Finalizamos afirmando que, mesmo com as dificuldades de formação acadêmica, sinalizadas, os profissionais egressos das Universidades Públicas são bem vistos pelo mercado de trabalho. Esperamos que este estudo contribua para que sejam operacionalizadas as políticas que proclamam educação de qualidade e, conseqüentemente, por profissionais bem qualificados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. (2. ed.). Campinas: Pontes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. Brasília, DF, 2010.

BROWN, D. **Teaching by principles**. 11. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CARVALHO, D. F. **O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciado em querer ser professor de matemática**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CASTRO, S. T. R. D.. Construção da metacognição do futuro professor de inglês sobre sua aprendizagem linguística: implicações para a formação docente em cursos de Letras. In: RAMOS, R. C. G.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. R. **Experiências didáticas no ensino: aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 43-64.

CELANI, M. A. A. Org. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: Massachussets Institute of Technology, 1995.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

GIDDENS, A. **Transformações da intimidade**. Oeiras: Celta Editores, 2001.

HARMER, J. C. **The practice of English language teaching**. 3. ed. Longman: London, 2007.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1979. p. 269-293.

IALAGO, A. N.; DURAN, M. C. G. Formação de professores no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação de línguas estrangeiras. In: _____. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

LOPES, L. P. M. Fotografias de linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras do Brasil. **Delta**, São Paulo, v. 15, p. 419-435, 1999. Número Especial.

LUZ, L. T. A. **Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MICOLLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes Editora, 2010.

PAZELLO, E.. Alternativas de práticas de sala de aula no NAP-UFPR e a relevância da proficiência oral na identidade do professor de inglês como língua estrangeira. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 129-175.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

SCHÖN, D. A. Formar professores e professores reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 79-91.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências Humanas. Coordenadoria do Curso de Letras. **Projeto político pedagógico: Curso de Letras Português/Inglês: licenciatura**. São Luís: UFMA, 2010.



VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas**, São Paulo, v. 5, p. 153-159, 2001.

