ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS DO IEAA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM HUMAITÁ-AM[1]

Jhennifer Alves Moreira[2]

Laura Miranda de Castro[3]

RESUMO

O trabalho intitulado "Análise sobre a atuação de egressos do Curso de Letras do IEAA no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Humaitá-AM" teve como objetivo identificar a realidade destes egressos. Para conseguir o objetivo proposto, escolheu-se trabalhar a fundamentação teórica abordando as seguintes temáticas: Teoria e Prática no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Dificuldades na Docência de Língua Inglesa, Formação de Língua Inglesa no Curso de Letras do IEAA e A Importância da Formação Continuada. A natureza da pesquisa é qualitativa do tipo estudo de caso. Foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro a leitura do aporte teórico e em seguida uma coleta de dados utilizando como instrumento um questionário de perfil investigativo aplicado aos egressos do curso de Letras dos anos de 2010 a 2016 que atuam nas redes de Educação Básica e Ensino Superior. O embasamento teórico deu-se pelos seguintes autores: Oliveira (2014), Brown (1994), Celani (2008), Almeida Filho (2011), Passel (1983), entre outros. Como resultado, observou-se que os egressos pesquisados, reconhecem a importância da relação teoria e prática, porém relataram diversas dificuldades relacionadas com a questão da docência que vão desde a falta de fluência na língua à insegurança no exercício da profissão.

Palavras-chave: Atuação. Dificuldades. Ensino-aprendizagem. Língua Inglesa. Egressos do Curso de Letras.

ABSTRACT

The search entitled "Analysis of the performance of graduates of the IEAA of Language Course in teaching-learning English Language in Humaitá-AM" aimed to identify the reality of these graduates. In order to achieve the proposed objective, we chose as the theoretical basis the following themes: Theory and Practice in Teaching-English Language Learning, Difficulties in English Teaching, English Language Development in the IEAA Language Course and The Importance of Continuing Education. The nature of the research is qualitative of the case study type. It was carried out in two moments, the first one to read the theoretical contribution and then a data collection using as an instrument a questionnaire with an investigative profile applied to the graduates of the Language Course course from the years 2010 to 2016 that work in the Basic Education and Higher education. The following authors gave the theoretical basis: Oliveira (2014), Brown (1994), Celani (2008), Almeida Filho (2011), Passel (1983), among others. As a result, it was observed that the researched graduates recognize the importance of the relationship between theory and practice, but they have reported several difficulties related to teaching, ranging from lack of fluency in the language to insecurity in the practice of the profession.

Key Words: Acting. Difficulties. Teaching-Learning. English Language. Graduates of the Language Course.

---

[1]Artigo científico apresentado à Banca Examinadora como requisito para obtenção de nota na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso e obtenção de grau de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

[2] Acadêmica do Curso de Letras IEAA/UFAM. E-mail: jhen_moreira@hotmail.com

[3]Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso e Professora do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, Mestre em Letras - Estudos da Linguagem.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está pautada na temática relacionada à formação de docentes, uma vez que em Humaitá-AM, desde a implantação do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA em 2006, tem formado a partir de 2010, dezenas de profissionais da educação, dentre eles, os de Letras. Vale ressaltar que o curso de Letras do IEAA é uma licenciatura dupla que habilita docentes para atuar nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas.

Reconhece-se que, desde então, os egressos do curso de Letras do IEAA, têm paulatinamente adentrado no mercado de trabalho, não somente no município de Humaitá, mas também em outros municípios do estado e também fora dele, seja na Educação Básica ou Ensino Superior. Como o título lhes confere dupla habilitação, é possível que muitos atuem como professores de Língua Portuguesa ou de Língua Inglesa sem desconsiderar as Literaturas. Neste sentido, julgou-se relevante investigar a atuação dos egressos docentes de Língua Inglesa no município de Humaitá-AM, especificamente.

A pesquisa teve a seguinte questão norteadora:

Qual a realidade dos egressos de Letras que atuam na área de Língua Inglesa na Educação Básica e Ensino Superior em Humaitá-AM?

Assim, a pesquisa teve como objetivo geral:

- Identificar a realidade de egressos de Letras do IEAA que atuam como professor de Língua Inglesa na Educação Básica e Ensino Superior em Humaitá-Am.

Os Objetivos Específicos foram:

- Estabelecer um perfil dos egressos participantes da pesquisa;
- Delinear a atuação dos egressos na docência, apontando suas motivações e dificuldades;
- Mostrar a importância da formação continuada para docência.

Ao tomar como ponto de partida a realidade dos egressos de Letras, que atuam como docentes de Língua Inglesa, externo as motivações que me levaram a realizar esta pesquisa que foi, exatamente, saber quais as dificuldades encontradas por eles, já que também, como aluna do curso, prestes a concluí-lo, me vejo em algum momento no exercício do magistério para uma das duas áreas. Todavia, por reconhecer que mesmo na graduação o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa tem seus percalços, optei pela realização desta pesquisa.

Foram utilizados para este trabalho autores como: Gimeno Sacristán (1999), Oliveira (2014), Brown (1994), Celani (2008), Almeida Filho (2011), Passel (1983), Lima (2011), Paiva

(2005), Nóvoa (1995), Cristovão (2002), Perrenoud (2000), Brzezinski (2002) e Vieira Abrahão (2002), que auxiliaram nas discussões de cunho teórico na segunda seção. Buscou-se em Godoy (1995) e André (1984) a fundamentação para os procedimentos metodológicos.

O artigo foi organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresentou-se na segunda seção a Fundamentação Teórica que foi dividida em quatro subseções com o intuito de refletir e discutir questões como: Teoria e Prática no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa; Dificuldades na Docência de Língua Inglesa; Formação de Língua Inglesa no IEAA e A Importância da Formação Continuada. Na terceira seção, foram descritos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Já na quarta seção, apresentou-se a análise feita a partir dos dados gerados e apresentação dos resultados obtidos. Finalmente, apresentou-se as Considerações Finais para esta pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Ao abordar a questão teórico-prática em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa é necessário antes de tudo compreender os conceitos que permeiam estes termos. Assim, apresenta-se, inicialmente, a definição do que é teoria e do que é prática, compreendendo-os não como elementos dicotômicos, mas como indissociáveis.

Em se tratando de teoria, de forma bem simplificada, pode-se dizer que trata-se de um conjunto de princípios fundamentais de uma dada ciência, conceito este que facilmente é encontrado e de forma tácita. Já a prática, é muitas vezes apresentada como o oposto da teoria, no entanto, tratou-se aqui como sendo um elemento complementar. Delimitando este conceito para o que se pretendeu refletir acerca do ensino, buscou-se definir o que é a prática pedagógica. Nesse sentido, encontrou-se em Gimeno Sacristán (1999) a definição de que a prática pedagógica deve ser entendida como uma ação do professor no espaço de sala de aula. No entanto, esta ação não deve ser tratada de forma descontextualizada e inconsciente, pois ela de alguma maneira deve estar vinculada a algum pressuposto teórico.

Para Oliveira (2014, p.12) “[...] ter conhecimentos teóricos é essencial para que a prática pedagógica seja realizada de maneira consciente. ” Isto quer dizer que para um professor não basta anos de experiência exercendo a mesma função e realizando as mesmas tarefas, mas é

necessário que a estes anos sejam acrescidos de uma constante reflexão crítica do exercício de suas funções (OLIVEIRA, 2014).

Para além de conceituar teoria e prática, considera-se importante compreender o que é de fato ensinar e o que é aprender e, ainda, o que estão envolvidos nestes atos. De antemão, é preciso dizer que não são conceitos simples, haja vista as várias teorias que buscam responder estas questões.

Brown (1994) quando busca atribuir os significados para ensino e para aprendizagem, conceitua o primeiro como uma ação na qual alguém assume o lugar de quem tem conhecimentos e que é capaz de compartilhar com outras pessoas. Já aprendizagem para este autor, é o processo pelo qual um indivíduo é capaz de se apropriar de um dado conhecimento por meio de estudo, de experiências ou de alguma instrução que possa resultar numa mudança de comportamento.

Longe de considerar que tais conceitos respondam à complexidade que é discutir ensino-aprendizagem, buscou-se apenas apresentá-los como complementares um do outro. Ao associar ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, observa-se que ao longo da história os conceitos se modificaram a fim de trazer respostas concretas e que esclarecessem como estas ações acontecem. E ao tentar explicar tais processos, as teorias de aprendizagem influenciaram diretamente as concepções de aprendizagem que permeavam os métodos de ensino de inglês (OLIVEIRA, 2014).

Desse modo, os métodos que resultam na prática pedagógica do professor estão diretamente ligados com determinados pressupostos teóricos. Apenas para exemplificar, associou-se alguns destes métodos com as teorias: o *behaviorismo*, por exemplo, está associado ao Método Áudio-lingual criado pelo governo dos Estados Unidos a fim de aprender as línguas dos países que estavam diretamente ligadas no conflito bélico. O objetivo deste método consistia em capacitar o aluno a desenvolver a oralidade, conseguindo assim se comunicar em língua estrangeira como se fosse um falante nativo desta língua. Vale salientar que tal método esteve em voga durante as décadas de 1950,1960 e 1970 (OLIVEIRA, 2014). Ressalta-se ainda o fato de que além de estar vinculado ao *behaviorismo*, o Método Áudio-lingual está também associado à teoria estruturalista da língua.[4]

Ao considerar que o surgimento de métodos se deve à contraposição de outros já existentes, exemplifica-se outro método, o comunicativo, ou no dizer de autores como Richard e Rodgers (1994 *apud* OLIVEIRA, 2014), abordagem, terminologia esta atribuída por eles por

[4] A teoria estruturalista "concebe a língua como um conjunto de estruturas gramaticais organizadas por regras que se relacionam entre si, formando um sistema" (OLIVEIRA, 2014, p. 34)

considerar que não há um *design* ou mesmo procedimentos que possam ser definidos como característicos do método comunicativo. Os objetivos atribuídos pelos mesmos autores são:

> (a) fazer da competência comunicativa a meta do ensino de línguas;
> (b) desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas, os quais reconheçam a interdependência entre a língua e a comunicação (RICHARD; RODGERS, 1994, p.66 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 150)

Neste sentido, é possível dizer que cada um dos exemplos apresentados formam um conjunto de ações onde têm implicações pedagógicas que de certa forma devem ser conscientes aos docentes, e que estes possam conceber que no exercício do magistério, a teoria e a prática caminhem conectadas, pois não basta apenas estar apto teoricamente para atuar na docência, mas ter consciência de quais práticas estão associadas às suas concepções teóricas ou vice-versa. Para tanto, é necessário que haja uma busca constante em conhecer mais sobre tudo o que envolve sua ação na sala de aula. Para Celani (2008, p. 37), o professor de línguas:

> [...] deve estar, conseqüentemente, em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática, um processo aberto de desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar.

Nesta subseção, buscou-se trazer um cenário de reflexão sobre como as questões teórico-práticas estão relacionadas. Não foi o objetivo discutir amplamente as questões de método, mas como estas trazem implicações à prática pedagógica que por sua vez apresenta uma teoria subjacente, considerou-se importante partir deste ponto em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, mais especificamente a Língua Inglesa. A seguir, apresenta-se de modo mais pontual as dificuldades encontradas na docência de Língua Inglesa.

2.2 DIFICULDADES NA DOCÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA

A docência da Língua Inglesa tem apresentado diversas dificuldades, visto que há vários fatores que implicam na atuação do docente. Neste contexto, elencou-se aqui algumas destas dificuldades que tem, de certa forma, afetado os professores desta área de ensino.

A primeira delas diz respeito às lacunas deixadas no período de formação no que se refere ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para alguns docentes, pois muitas vezes, é possível perceber que alguns problemas deveriam ter sido sanados ainda no período da graduação e não foram. Almeida Filho (2011, p.51) diz que:

> A formação básica profissional do professor de língua está prevista para se dar ao nível da graduação em letras (licenciatura) nas disciplinas ao longo dos semestres e especificamente nas disciplinas de formação do professor, através das práticas nas disciplinas comuns e da prática de ensino e estágio supervisionado, entre outras. Essa formação é problemática no Brasil mesmo partindo da concepção de que ela é apenas o início de um esforço perene que se inicia na licenciatura (levando a certificação), prosseguindo depois na atuação dentro da sala de aula, nos cursos de extensão, nas leituras, frequência a eventos profissionais [...]

A este respeito, o professor de língua deveria ter suprida todas as necessidades concernentes à sua formação básica ainda na graduação. No entanto, é preciso considerar que mesmo em um curso com duração de quatro anos, este acaba não sendo suficiente para dar conta da formação do professor de línguas, de modo, que ele tenha domínio destas e ainda tenha uma postura crítica de sua profissão, muito embora isto seja extremamente relevante. Esta, porém, é a realidade que se apresenta no Brasil, de um modo geral, o que acarreta dificuldades no período inicial da docência do professor de línguas, como observa Passel (1983, p. 30):

> [...] muito depende da personalidade e da força de persuasão do professor: aquele que, a poder de entusiasmo e trabalho, juntamente com os resultados obtidos, conseguiu criar uma certa “imagem” de si mesmo e de seu ensino se sairá muito melhor do que aquele que ainda não se elevou a esse nível.

No dizer do autor, os docentes precisam se sentir movidos tanto pelo entusiasmo quanto pelo trabalho em si, pois agindo de tal forma sua atuação em sala, será menos afetada, uma vez que é importante para o próprio professor, priorizar o profissionalismo em seu magistério frente aos alunos.

Outro fator que pode implicar nas dificuldades encontradas pelos docentes de Língua Inglesa é o lugar que esta língua ocupa na visão dos alunos, pois de certa maneira, é uma língua bem diferente da língua materna e que embora apresente aspectos que possam ser compreendidos como facilitadores, como o reconhecimento de palavras cognatas, por exemplo, pode causar um certo estranhamento aos alunos, que por sua vez podem apresentar dificuldades

no ensino-aprendizagem. Se situações como estas já são problemas para os alunos, para o docente é mais uma questão que deve ser superada.

Almeida Filho (2011, p.39) ao tratar do objetivo de se aprender inglês, apresenta alguns questionamentos que podem ser feitos, pois para este autor:

> [...] a indagação que se faz, e justamente, é aprender uma língua estrangeira para quê? Não satisfaz a resposta que afirma que esse aprender é para ler ou falar nessa língua. Ainda assim cabe perguntar novamente: ler para quê? Num país periférico como o Brasil, o aprender das línguas estrangeiras não pode se assentar numa visão formalista de educação. A aprendizagem das Línguas Estrangeiras aqui necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforça a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração aos ideais e valores das culturas estrangeiras e, principalmente, das dominantes.

Neste caso, o autor deixa evidente que a aprendizagem de uma língua estrangeira ultrapassa uma visão que valorize a forma em detrimento do uso da língua dentro de um contexto mais amplo. Pois, ainda na educação básica, os objetivos dos PCN (1998) já orientam os professores para um ensino de uma língua estrangeira que contemple a valorização da identidade com vistas a integrar os apontamentos levantados por Almeida Filho (2011). Destaca-se esta questão como sendo uma dificuldade, que potencialmente pode ser enfrentada pelo professor, por entender que mesmo que a integração destas temáticas seja o ideal de aprendizagem nas escolas brasileiras, se não ficarem bem consolidadas durante a formação do docente, é possível que isto possa se tornar mais um entrave na prática pedagógica que ele deve desempenhar na sala aula.

Uma outra dificuldade refere-se à habilidade oral, pois ainda se questionando sobre o porquê se aprende inglês, a comunicação oral pode ser um dos motivos. O professor, por sua vez também deve estar preparando não somente pelo domínio da língua, mas também em lidar com as dificuldades de realização de seus alunos para auxiliar no desenvolvimento desta habilidade. Passel (1983, p.31) afirma que:

> No terreno psicológico surgem dificuldades de todo tipo. Por exemplo, tomemos o princípio tão conhecido que ninguém pode aprender a falar uma língua sem que a pratique real e efetivamente. Segue-se durante horas do curso, os alunos deverão ser induzidos a falar a língua freqüentemente, de início sob a orientação do professor, depois espontaneamente. Na prática isso não ocorre com a facilidade que imaginamos e as dificuldades surgem a cada passo.

À primeira vista, a questão do problema com o domínio da língua parece ser exclusivamente do aluno, mas se é para os alunos, que não se engajam tão facilmente no ensino-

aprendizagem da língua estudada, para o professor é ainda trabalho redobrado, pois além de prover o conhecimento da língua em si para estes alunos, ele também tem que buscar meios para que consiga visualizar as dificuldades encontradas, orientar os alunos na prática da língua para que este , posteriormente, possam fazer de forma autônoma. Logo, não se pode dizer que seja tarefa tão simples de se cumprir.

Finalmente, levanta-se aqui uma questão muito cara aos profissionais que buscam trabalhar como professor de Inglês. Apesar de constantemente e de forma recorrente a hegemonia da Língua Inglesa seja propagada quer como língua internacional, da globalização ou mesmo como língua franca, a impressão que se tem é que a escola não acompanha, pois ainda é possível observar a desvalorização da Língua Estrangeira como componente curricular, seja ela qual for, e isto, consequentemente, contribui com as dificuldades na docência. Siqueira (*apud* LIMA 2011, p. 97) afirma que:

> A desvalorização da língua inglesa (e de qualquer outra LE) acaba se manifestando não apenas na carga horária mínima, na falta de material didático apropriado, ou nos mais diversos mitos, hoje tão arraigados no imaginário coletivo de pais e estudantes de todas as classes sociais (“não sabe o inglês quanto mais português”; “inglês é coisa para uma elite”; “só se aprende inglês em cursos livres” etc) [...]

Como se vê, esta desvalorização é externada pela carga horária reduzida das línguas estrangeiras em geral, e inclui-se aí o inglês; também pela falta de recursos didáticos, mesmo que se aponte para as recomendações em objetivos de documentos que sejam necessários para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no currículo. Acrescenta-se a isso a falta de apoio ao professor pelos pais que muitas vezes, por desconhecimento, não dão valor à disciplina e nem poderiam cobrar dos filhos que se comportassem diferente. Assim sendo, o professor sozinho busca mostrar que o trabalho que faz é importante e isso, obviamente tem influência na docência.

Com todas estas questões levantadas é possível que nem mesmo o docente se sinta motivado a buscar um nível de qualificação maior por não julgar necessário, já que muitas vezes percebe que o magistério não é valorizado. Uma realidade em muitas escolas, ainda nesta linha, é a forma como a disciplina de Língua Inglesa é vista. Segundo Siqueira (*apud* LIMA 2011, p. 98): “[...] pensam os diretores e administradores que, por ser uma disciplina “menor”, que não reprova e aparentemente não possui função alguma na vida do aprendiz, qualquer um pode assumi-la e, com certeza, “dar conta do recado”. [...]”, porém os efeitos dessas ações são praticamente catastróficos, pois se já é difícil para um profissional que se preparou mesmo em

condições adversas, muito mais prejudicial é deixar a disciplina com um profissional despreparado, desqualificado e não conhecedor da língua que atua.

Todos estes fatores, apontados aqui como dificuldades que podem ser encontradas na docência, podem ocasionar um desânimo tanto para os alunos, que desejam aprender uma nova língua, quanto aos professores que acabam tendo uma perspectiva frustrada de sua atuação, vendo-se impossibilitado de agir na docência, bem como em suas atribuições como educador no que se refere ao ensino Língua Inglesa.

A despeito das dificuldades apontadas, estas devem apenas servir para uma reflexão crítica e direcionar para uma tomada de decisão. Afinal, refletir sobre a própria condição profissional é também parte das funções de um docente que ao sair da universidade deve minimamente estar consciente do que pode encontrar pela frente.

Celani (2008, p.26) ao buscar definir o que é ser profissional, o fez da seguinte maneira:

> [...] são pessoas com qualificação acadêmica que recebem remuneração por serviços prestados a clientes, embora, em muitos casos, a remuneração provenha de uma agência externa como o Estado, neste caso estando-lhes geralmente assegurada para sempre. São pessoas que têm o comando de um corpo de conhecimento e que têm uma relação profissional com seus clientes, isto é, de prestação de serviços mediante remuneração.

Sendo assim, ao compreender que a docência é de fato uma profissão e que como tal provê um ganho financeiro a partir de seu exercício, é fundamental que os profissionais que nela atuam, reflitam sobre todas as dificuldades encontradas e busquem a valorização da mesma em todas as instâncias possíveis, objetivando melhorias na sua atividade fim que é o ensino-aprendizagem dos alunos. É evidente que existem fatores externos que trazem implicações sérias a tudo o que foi exposto, mas no que depender do docente é importante que almeje a superação e se coloque num papel de um profissional crítico e reflexivo com vistas a tornar possível sua atuação em todos os segmentos da educação, seja na Educação Básica ou mesmo no Ensino Superior, ainda que tais dificuldades sejam encontradas também no período de formação.

2.3 FORMAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LETRAS DO IEAA

Para chegar ao ponto específico desta seção, primeiramente, buscou-se refletir sobre a realidade da formação do curso de Letras do IEAA. Conforme já foi dito é uma Licenciatura dupla com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas e

que de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso tem como objetivo "formar profissionais que dominem o uso das Línguas Portuguesa e Inglesa, em suas manifestações oral e escrita, que sejam capazes de refletir de forma analítica e crítica sobre a linguagem, estando aptos a atender as demandas das diversas esferas do mercado. " (UFAM, 2010, p. 11)

Conforme o objetivo do curso, este deve contribuir para o desenvolvimento do profissional de Letras em relação a determinadas competências e habilidades que estão bem definidas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2001), que são:

> • domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
> • reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
> • visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
> • preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
> • percepção de diferentes contextos interculturais;
> • utilização dos recursos da informática;
> • domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
> • domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (DCNL, 2001 p.30)

Compreende-se que o referido documento, dentre outras determinações, busca estabelecer um perfil de profissional que possa se inserir no mercado de trabalho atendendo as especificidades que lhes são inerentes à profissão e que de acordo com o mesmo documento afirma que estes podem atuar como "professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades" (DCNL, 2001, p.30), ao que o diploma lhes confere.

Feitas estas considerações acerca do profissional de Letras de um modo geral, detém-se agora em fazer alguns apontamentos no que se refere à questão dos domínios preconizados pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2001), fazendo algumas ressalvas em relação à formação específica da área de Língua Inglesa no IEAA.

Considerando que a língua é um instrumento de ação social é preciso refletir até que ponto esta afirmativa é válida quando se fala da realidade da formação da Língua Inglesa no IEAA. Ao longo dos seus quase onze anos de implantação, o curso ainda conserva o mesmo currículo

inicial de 2006, conforme a Matriz Curricular[5] consultada a partir do Portal do Aluno. Buscou-se verificar alguns dados em relação a distribuição de carga horária para as disciplinas de Língua Inglesa, a fim de que pudessem contribuir na análise desta pesquisa.

O curso tem uma carga horária total de 3.395 horas, distribuídas em disciplinas obrigatórias com 3.075 horas, acrescidas de 120 horas para as disciplinas optativas e 200 horas destinadas às Atividades Complementares. Da carga horária destinada às disciplinas obrigatórias, 1.395 horas são destinadas à área de Língua Portuguesa e Literaturas (21 componentes curriculares), 570 horas são destinadas às disciplinas de cunho pedagógico (8 componentes curriculares), 1.050 horas são destinadas às da área de Língua Inglesa e Literaturas (15 componentes curriculares) e 60 horas para o componente Trabalho de Conclusão de Curso.

Esta realidade é corroborada por Paiva (2005) quando diz que mesmo com as flexibilizações das *Diretrizes Curriculares Nacionais* quanto a distribuição de carga horária aos Cursos de Licenciatura, o fato do Curso de Letras do IEAA ter dupla habilitação, acaba privilegiando uma língua em detrimento da outra. Ainda de acordo com a referida autora, esta realidade é encontrada na maioria dos cursos de dupla licenciatura e com outras línguas estrangeiras. Assim sendo, constata-se que tal realidade também se apresenta para a Língua Inglesa do Instituto.

2.4 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Atualmente pode-se perceber que grande parte dos professores de Língua Inglesa procuram somente a graduação como formação inicial, mas que muitas vezes não vão em busca de complementar os conhecimentos quer seja linguístico ou os que são relacionados à metodologia de ensino. Por outro lado, percebe-se que muitos alunos da Educação Básica e mesmo do Ensino Superior, anseiam por um professor que seja conhecedor da língua e que consiga desempenhar o papel de facilitador da aprendizagem.

Nóvoa (1995, p.20) diz que "[...] os professores são encarados, sucessivamente, como objetos da investigação, como sujeitos da formação e como atores da investigação-formação", desta maneira, se faz necessário que o profissional professor compreenda que ele é o responsável pela sua formação e que é mister que busque dar continuidade a ela. Em se tratando de professor de línguas, esta necessidade se mostra indispensável, uma vez que é preciso

[5] Disponível em https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/reportMatrizCurso/index Acesso em 08/07/2017.

ampliar os conhecimentos já adquiridos em nome do acompanhamento das "necessidades educativas e tecnológicas da sociedade" (DCNL, 2001, p.29)

Nesse sentido, entende-se que a formação continuada leva ao professor uma maior abrangência de sua área de formação, fazendo com que dê abertura a novas formas de saberes e não se limite em ser apenas um copiador de metodologias, muitas vezes de forma descontextualizada e que não leva em conta as necessidades dos alunos. É necessário, portanto, um comprometimento deste profissional, com sua formação e com a educação. Assim sendo, Lawn (*apud* NÓVOA, 1995, p.26) diz que:

> Eu quero que os professores não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários a sua formação e desenvolvimento; professores que não são técnicos, Mas também criadores.

Entende-se que o professor não deve ser limitado a apenas reproduzir o que observou durante seu período de formação inicial, pois seu papel vai muito mais além. É necessário, de fato um engajamento na sua profissão, buscando ao mesmo tempo ser um profissional criativo, mas também reflexivo sobre suas ações. Cristóvão (2002, p.133) diz que "uma proposta de ensino reflexivo que instrumentalize o professor para uma abordagem crítica de seu trabalho está relacionada à busca pela transformação[...]", sendo assim, é importante que o profissional professor esteja consciente disso.

Em uma entrevista dada à Revista Nova Escola, Celani [6](NOVA ESCOLA, 2009, S/P) pondera o que de fato é necessário para a atuação e desenvolvimento profissional do professor:

> Ele precisa estar preparado para se enxergar e atuar como um pesquisador da própria prática. A reflexão proporciona isso a ele. Um dos grandes problemas do professor é a solidão. Muitas vezes, ele não tem colegas com quem trocar experiências na escola. Por isso, é importante estar sempre alerta para oportunidades em centros de recursos e usar a internet para pesquisar e travar contato com o idioma.

Nessa perspectiva, Celani (2009) observa que o professor de línguas não pode se render ao problema por ela apontado, o da solidão, ainda que ele seja o único professor da escola que ministre a disciplina de Língua Inglesa é importante que esteja preocupado em estabelecer contato com outros profissionais da área a fim de trocar experiências.

---

[6] Entrevista publicada em Maio de 2009, disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira Acesso em 08 de julho de 2017

É possível que mesmo diante das constatações da importância e necessidade da formação continuada, haja àqueles docentes que demonstrem resistência. De acordo com Perrenoud (2000, p.165):

> Essas resistências não são nada absurdas: um projeto de formação em comum, sobretudo quando se convive na mesma escola, pode dar partida a um processo de explicação e de confrontação das práticas do qual ninguém sairá ileso. É precisamente por isso que é um modelo interessante de formação: enquanto a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma escolha individual e afasta o professor de seu ambiente de trabalho, uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente.

Nessa visão, Perrenoud (2000) sugere uma formação comum, a fim de oportunizar que professores da mesma escola possam se engajar em um projeto coletivo, que permita uma cultura de cooperação entre eles.

Esta realidade de um projeto comum de formação poderia também ser adequada aos professores de nível superior dos cursos de licenciatura, pois entende-se como importante o diálogo entre os pares e sendo eles professores formadores, tais discussões podem ser bastante proveitosas no que diz respeito às dificuldades enfrentadas na sua prática pedagógica. Com isso, não se descarta a importância das qualificações em nível de pós-graduação tão necessárias para a carreira do formador, mas é preciso pensar continuamente na melhoria da formação daqueles por ele atendidos.

Enfim, pensar na formação continuada do professor de línguas, seja na Educação Básica ou Superior, é reconhecer que esta competência deve ser refletida tanto individual como coletivamente. Pois, ao tonar-se um investigador de sua própria prática, com vistas à superação das dificuldades enfrentadas, busca apropriar-se de saberes inovadores.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresenta-se os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa. Assim sendo, a seção esta subdividida em: natureza e tipo de pesquisa, instrumento utilizado na pesquisa para geração dos dados, perfil dos participantes, contexto da pesquisa e, finalmente, estão descritos os procedimentos de análise dos dados gerados.

3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Esta análise tem como caráter a pesquisa qualitativa que parte de um processo amplo de ideias, que após a coleta de informações, vai sintetizando e afunilando em torno do que se julga relevante utilizar na pesquisa pelo autor. Como afirma Godoy (1995, p.58):

> De maneira diversa, a pesquisa qualitativa, não procura enumerar, e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto com o pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Deste modo a pesquisa qualitativa busca incluir os fatos e dados a partir do ponto de vista dos participantes, bem como seus relatos, pois este tipo de pesquisa traz a qualidade das informações colhidas que estão presentes nos dados que foram gerados.

Outro viés utilizado nesta pesquisa, foi o estudo de caso, que geralmente é constituído por um número pequeno de questões que fazem referência ao objetivo e às averiguações que se fazem necessárias, conforme explica André (1984, p.52): “O “caso” é assim um “sistema delimitado”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado por uma identidade única e singular.”, sendo, também plausível, que estas questões incitem também o uso de experiências vividas pelos participantes, desse modo e através desta outra forma de análise que iremos prosseguir neste trabalho.

3.2 INSTRUMENTO DA PESQUISA

O instrumento de pesquisa foi um questionário de perfil investigativo para fins de geração de dados junto aos participantes que foi elaborado, considerando a natureza da pesquisa, no qual foram feitas dez perguntas, sendo cinco fechadas e cinco abertas a fim de perceber múltiplos aspectos dos participantes da pesquisa e, por conseguinte, gerar informações para que pudessem ser analisados com o intuito de se chegar ao objetivo estabelecido.

3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram sete egressos do curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa que concluíram a graduação de 2010 a 2016. Tais participantes atuam como professores da Língua Inglesa majoritariamente em instituições públicas, sendo que apenas um declarou trabalhar em instituição privada. A seguir, apresento um quadro resumo do perfil destes participantes para os quais foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade de cada um e os dados foram gerados a partir do questionário aplicado.

Quadro 1- Participantes da Pesquisa

ORDEM	PARTICIPANTE	IDADE	GÊNERO SOCIAL	ANO DE CONCLUSÃO
1.	Ana	28	F	2011
2.	Maria	36	F	2011
3.	José	28	M	2013
4.	Rony	43	M	2010
5.	Dora	24	F	2016
6.	Luna	27	F	2012
7.	Davi	24	M	2016

Fonte: *Corpus* da pesquisa

3.4 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Humaitá, localizado ao sul do estado do Amazonas, levando em consideração o campo de atuação dos docentes de Língua Inglesa egressos da UFAM que atuam nas escolas tanto públicas como privadas e instituição de ensino superior.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após a aplicação do questionário, as respostas foram todas digitadas e transcritas de acordo com o original disponibilizado pelos participantes. Foram elaboradas tabelas para as perguntas fechadas a fim de uma melhor sistematização dos dados. Já para as perguntas abertas foram feitas análises comparativas e contrastivas, considerando a natureza da pesquisa que é de cunho qualitativo.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção, passou-se a analisar os dados obtidos a partir das respostas dadas pelos participantes da pesquisa.

A primeira pergunta feita aos participantes foi se haviam realizado algum curso de aperfeiçoamento ou pós-graduação para a qual elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 2- Realização de curso de Aperfeiçoamento ou Pós-graduação

Participantes	Sim	Não	Se sim, Qual?
Ana	X		Mestrado em Estudos Literários
Maria	X		Especialização
José		X	
Rony		X	
Dora		X	
Luna	X		Especialização em Gramática da Língua Portuguesa e Estudos Literários
Davi		X	Especialização em Docência do Ensino Superior (em andamento)

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Conforme o Quadro 1 apresentado, verificou-se que dos sete participantes, três afirmaram ter realizado pós-graduação e quatro assinalaram que não. Dos que responderam positivamente, uma fez curso de Mestrado e duas fizeram curso de especialização. Embora o participante Davi tenha afirmado não ter realizado, informou que fazia um curso de especialização voltado para a docência do ensino superior e que estava em andamento.

Observou-se que, dentre os que já fizeram curso de pós-graduação, nenhum realizou estudo na sua área de atuação. É importante salientar que como egressos, eles têm dupla habilitação, visto que o curso de Letras lhes dá esta prerrogativa. Entende-se que as formações de pós-graduação realizada pelos egressos partiram de uma busca individual. Para Brzezinski (2002, p.15)

> A defesa da política global de formação e profissionalização do magistério parte da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico da sua área e os saberes pedagógicos em uma perspectiva de totalidade.

Sob este olhar, constatou-se que em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, todos os profissionais participantes da pesquisa permaneceram com a formação inicial obtida na graduação. Avalia-se que tais profissionais, ainda que não tenham buscado formação específica para a área que atuam, são capazes de no desenvolvimento da docência estabelecer os conhecimentos teóricos que tiveram na graduação com sua prática pedagógica, mesmo a despeito de possíveis lacunas encontradas durante a formação.

A segunda pergunta foi voltada a investigar em quais instituições os egressos de Letras estariam atuando, se na rede Pública ou rede Privada, na Educação Básica ou no Ensino Superior. Tais informações foram organizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Campo de Atuação dos Participantes da Pesquisa

Participantes	Pública	Privada	Educação Básica	Educação Superior
Ana	X			UFAM
Maria	X			UFAM
José	X		SEDUC	
Rony	X		SEDUC	
Dora		X	Ensino Privado	
Luna	X		SEDUC	
Davi	X			UFAM

Fonte: *Corpus* da Pesquisa

Neste segundo ponto, os participantes foram questionados a respeito de qual rede de ensino atuavam, conforme quadro apresentado, seis dos participantes apontaram atuar na Rede Pública e apenas uma das participantes atuavam na Rede Privada. Dos quatro que atuavam na Educação Básica, três estavam na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC em Humaitá e uma estava atuando em uma escola particular. Dos que estavam como docentes no Ensino Superior, todos os três atuavam na Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

A terceira pergunta, pautou-se em investigar quais os segmentos de atuação dos participantes na docência em Língua Inglesa.

Quadro 3 - Segmentos de sua atuação na docência em Língua Inglesa

Participantes	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação
Ana			X
Maria			X

José	X		
Rony		X	
Dora	X	X	
Luna	X		
Davi			X

Fonte: *Corpus* da pesquisa

De acordo com o Quadro 3, José, Dora e Luna atuavam no Ensino Fundamental. Dora, também atuava no ensino Médio assim como Rony. Ana, Maria e Davi atuavam como docentes em nível de graduação. Percebeu-se, portanto, que a Língua Inglesa como componente curricular transita por três dos segmentos apresentados.

Considera-se que, durante a formação inicial, os acadêmicos de Letras tiveram contato com a realidade escolar nos Estágios Supervisionados, nos segmentos da Educação Básica que agora atuam como docentes. Nesse caso, é possível dizer que para eles o campo de atuação pudesse lhes parecer familiar, uma vez que sua formação permitiu o contato direto com o mesmo. Já os docentes que atuavam na graduação tinham um campo a explorar e, da mesma forma que os demais, buscaram sua identidade enquanto docente de nível superior.

Neste sentido, Vieira Abraão (2002, p.63-64), ao se reportar para os profissionais de ensino, no início do exercício da profissão, faz as seguintes considerações:

> À medida que ganham experiência, os mesmos podem modificar e adaptar suas teorias de ensino adquiridas de início, tomando por base visões interpretativistas de ensino, implícitas na visão de ensino enquanto teoria e filosofia, e, ao construírem suas próprias teorias de ensino, eles podem ensinar, adotando uma abordagem de ensino enquanto arte e artesanato, construindo sua prática de acordo com as situações de ensino em que se encontram.

É necessário, portanto, para todos os que atuam como docentes, que adquiram confiança para ensinar, associando aos saberes que possuem, tentando encontrar procedimentos que possam funcionar para os alunos, ainda que, inicialmente, estes não estejam afiliados a alguma teoria ou princípios de ensino-aprendizagem (VIEIRA ABRAÃO, 2002). No entanto, é preciso também que à medida que o docente reflita sobre seu papel busque nas diferentes teorias embasamento para a construção de suas ações pedagógicas.

Na quarta e quinta pergunta verificou-se, respectivamente o tempo de atuação no magistério e qual o regime de trabalho:

Quadro 4 - Tempo de Atuação no Magistério e Regime de Trabalho

Participantes	Tempo de atuação no Magistério	Regime de Trabalho
Ana	2 anos	Processo Seletivo
Maria	5 anos 2 anos (Educação Básica) 3 anos (Ensino Superior)	Concursado
José	1 ano e 4 meses	Concursado
Rony	6 anos	Concursado
Dora	1 ano	Outros
Luna	1 ano e 6 meses	Concursada
Davi	2 meses	Processo Seletivo

Fonte: *Corpus* da pesquisa

A respeito do tempo de atuação dos participantes no magistério, obteve-se os seguintes dados: que este ia de dois meses a seis anos. Já quando questionados sobre o regime de trabalho que estes atuavam, obteve-se a informação de que quatro participantes operavam em regime de trabalho, admitidos por meio de Concurso Público, sendo três da Educação Básica e uma de Ensino Superior conforme dado informado no Quadro 2. No Regime de Trabalho dos demais, dois informaram ser celetistas e uma, Dora, não informou.

Para as informações obtidas, observou-se que a maioria dos participantes ainda estão no início de carreira e apenas dois participantes, Ana e Rony, possuem cinco e seis anos de tempo de atuação no magistério, respectivamente, levando em consideração que Ana, dos cinco anos informados, dois foram de experiência na Educação Básica e dois no Ensino Superior.

Conforme já dito, das dez perguntas feitas aos participantes, cinco eram fechadas e cinco eram abertas. A partir da sexta pergunta, procurou-se buscar informações, para as quais, os participantes pudessem compartilhar os dados requeridos.

Na sexta questão, foi perguntado aos participantes quais os motivos que os levaram a atuar na docência de Língua Inglesa.

> O fato de possuir certa afinidade e paixão pela disciplina. (ANA)
>
> Desde criança tinha interesse pela Língua Inglesa e quando comecei a estudá-la no 6º ano, me interessei mais ainda, portanto, apesar de não ter vontade de

> seguir a carreira do magistério eu optei por fazer Letras na graduação e a partir de então, me apaixonei pela docência, desejando ser uma professora. (MARIA)
>
> Gosto da Língua Inglesa e gosto de ensinar a Língua Inglesa. (JOSÉ)
>
> Colocar em prática o que estudei na UFAM para realmente aprender inglês. (RONY)
>
> É uma área a qual me identifico desde criança e em nosso município não há profissionais qualificados para lecionar esta matéria, sendo que professores de outras matérias muitas vezes lecionam pois acreditam ser uma matéria de recreação, tratando o inglês com descaso e desqualificando seus profissionais, por este motivo decidi lecionar. (DORA)
>
> Pois é interessante mostrar uma língua que não é a sua materna. (LUNA)
>
> Para ser sincero, a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa estavam em meu último plano de vida, nunca que imaginei estar à frente de uma sala de aula lecionando estas línguas. Porém, com a falta de possibilidades de cursos na cidade de Humaitá, optei pelo curso de Letras sem saber nenhuma palavra da Língua Inglesa. O que me motivou realmente a querer atuar na docência foram alguns professores que tive contato assim que adentrei ao ensino superior, pude observar um molde ao qual eu poderia seguir e ser feliz nesta área. Mas o "tcham" mesmo, que disse "vai lá, seja um professor!" foi o projeto CEL onde iniciei atuando no estágio e acabei ficando como voluntário por dois anos. Foi neste projeto que eu tive um contato real com a sala de aula, com os alunos e, com as coisas boas e ruins de ser um professor. Porém, isto foi o que me motivou a seguir na carreira. (DAVI)

De modo geral, todos os participantes, revelaram que se sentiram motivados a atuar como docente de Língua Inglesa. Palavras e expressões como paixão, interesse, gosto (gostar) e identificação com a língua, foram algumas indicações do quão envolvidos estes docentes estavam na área em que atuavam. No entanto, retomando, a fala de Rony, este afirmou que sua motivação seria colocar em prática o que estudou na UFAM e para que realmente aprendesse inglês.

Em relação à teoria e prática, estas já foram abordadas, porém ao analisar o excerto da fala de Rony "para realmente aprender inglês", subtendeu-se que este participante considerou que os conhecimentos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua em si, não foram suficientes. Há de se levar em conta o contexto da formação inicial dos participantes que é o de dupla Licenciatura. A fala deste participante pode ser corroborada por Pamponet e Oliveira (2016, s/p) quando afirmam:

> [...] Há consenso em autores como Almeida Filho (1992), Silva (2000), Martins (2005) e Gimenez (2005), que os cursos de formação inicial no Brasil não estão conseguindo formar professores de língua inglesa com os

> conhecimentos necessários à sua atuação profissional, principalmente no que concerne à proficiência no idioma, indicando assim que há fragilidades na formação inicial deste professor.

Outro aspecto em relação à questão da motivação, pode ser explicitado a partir da fala de Davi que, inicialmente, não se sentia inclinado a nenhuma das áreas para as quais seria habilitado e que revelou ter feito o curso de Letras por falta de outras oportunidades. No entanto, afirmou que ao longo do curso, ainda que quando tivesse ingressado, não possuísse conhecimento algum na Língua Inglesa, foi para esta língua que se sentiu motivado a exercer a docência. Tal motivação, segundo ele, deu-se por meio da observação de professores da graduação e de experiências de docência vivenciadas ainda no período de formação inicial. Davi, de acordo com as informações dos Quadros 2 e 4, havia sido admitido há dois meses na docência superior no ato da pesquisa. Avaliou-se que apesar de reconhecer as carências do Curso de Letras em muitos aspectos, as motivações e inclinações de cada egresso, puderam auxiliá-los na busca por aperfeiçoamento na área em que decidiram atuar.

Na sétima questão, foi questionado quais eram as dificuldades encontradas na atuação da docência em Língua Inglesa.

> Existem diversas dificuldades, primeiro relacionadas a mim, ou seja, o fato da minha inexperiência na docência e certa imaturidade em alguns aspectos da língua inglesa, acredito que preciso me aperfeiçoar nestes aspectos ainda. Porém, dentro de sala de aula existe o desânimo de alguns alunos para aprendizagem da disciplina, é sempre muito desafiador conseguir atingir o interesse dos estudantes desmotivados à L.I, eles possuem muita dificuldade e na maioria das vezes temos que “alfabetizá-los” em uma outra língua, porém o tempo, e outras sistematizações atrapalham o êxito em suprir as dificuldades desses alunos. (ANA)

> Minha maior dificuldade foi o fato da graduação não me oferecer o suficiente para adquirir a fluência no idioma, já que uma licenciatura dupla não é o ideal para que se tenha tal fluência, pois o tempo dedicado ao estudo da língua acaba sendo pouco e mesmo buscando apoio extra universidade, ainda assim encontrei dificuldades. (MARIA)

> O tempo e os dias das aulas de inglês nas escolas pública é muito pouco. Falta de recursos didáticos. Alunos desinteressados em aprender a Língua Inglesa. Alunos com muita dificuldade em falar, ler, escrever e entender a Língua Inglesa. Alunos indisciplinados. (JOSÉ)

> Diversas- a maioria dos alunos chegam no ensino médio totalmente despreparados para darem continuidade nos estudos como falta de interesse em estudar inglês. Falta de apoio de alguns pais. Indisciplina dos alunos. Falta de uma sala preparada para o ensino e aprendizagem. Falta de material didática ‘adequado” e outros. (RONY)

> Falta de interesse dos alunos, dos pais, da escola. No ensino médio falta de estrutura básica do conhecimento. (DORA)
>
> Além da falta de recursos, tanto na escola como no estado, os alunos não têm interesse por uma língua que não seja a materna. (LUNA)
>
> O ensino de Língua Inglesa sofre mais com o preconceito do que com a dificuldade em si. Muitos têm vergonha de pronunciar uma palavra pelo medo de falá-la de modo errado e seus colegas o reprimirem.
> Tive a oportunidade de trabalhar, por pouco tempo, mas significativo, com crianças, jovens e adultos. O ensino das crianças é um ensino "sem vergonha" (no bom sentido) pois as crianças pronunciam todas as palavras sem nenhuma vergonha de falar errado e com isso aprendem bastante, porém a maior dificuldade é ter a atenção delas, pois as crianças são muito irrequietas. No ensino dos adolescentes a falta de interesse para as aulas é a maior dificuldade. Trabalhar a Língua Inglesa seja em qual for a faixa etária, precisa ser um ensino dinâmico e participativo, pois quanto mais participativa for a aula, mais o aluno aprende e lembra. Infelizmente a maior dificuldade é conseguir esta participação e atenção à aula. (DAVI)

Ao falar de dificuldades, seja de qualquer natureza, é um momento de externar angústias. A exposição do que os participantes apontaram como tais, demonstraram que a despeito da pouca experiência, esta já subsidia as reflexões realizadas por estes docentes. Do que foi exposto, observou-se que algumas questões eram de dificuldades consideradas pessoais e outras estavam relacionadas a questões institucionais.

No que se refere às dificuldades pessoais, elencou-se: inexperiência na docência, imaturidade acerca da língua inglesa, necessidade de aperfeiçoamento, dificuldade em adquirir fluência no idioma, porém, para esta última questão, mais que uma dificuldade pessoal, a participante afirmou que a graduação não ofereceu a ela o suficiente para que pudesse adquirir a fluência.

Em relação às dificuldades que categorizamos como questões institucionais, apontou-se: desânimo e falta de interesse dos alunos, ou seja, alunos desmotivados a aprender a língua inglesa, alunos indisciplinados, tempo insuficiente para trabalhar o idioma, falta de recursos de didático e materiais adequados, falta de apoio dos pais dos alunos, vergonha por parte de alunos no que se refere à pronúncia das palavras, dificuldade em conseguir a participação e atenção à aula.

Ao analisar as dificuldades apresentadas pelos participantes, confirmou-se a maioria das hipóteses levantadas e já mostradas na seção 2.2 deste artigo, que foram apontadas pelos teóricos que fundamentaram a discussão como sendo: problemas na formação inicial, o que requer do docente um esforço quase solitário na busca de meios que o torne mais seguro para

exercer a docência. Em relação aos alunos, a falta de sentido em estudar a disciplina, o que pode ocasionar a falta de interesse apontada pelos participantes, aliada, também, à indisciplina. No que se refere à disciplina da Língua Inglesa em si, o lugar desprivilegiado no currículo escolar, evidenciado pela carga horária mínima, dificultando o domínio da língua, além de falta de material didático, falta de apoio dos pais e até mesmo da escola, no que se refere à Educação Básica.

Na oitava pergunta, os participantes foram questionados a respeito do grau de importância atribuído à formação na área de Língua Inglesa no Curso de Letras do IEAA. Vale salientar que dos sete participantes, apenas seis responderam à questão.

> Acredito que o curso de Letras tem grande relevância para o próprio município de Humaitá, considerando que antes da chegada do curso, não tínhamos professores formados na área para ministrar a disciplina nas escolas. O que fragilizava a importância do ensino da língua e desmotivava ainda mais o aprendizado dos alunos. Desta forma, a formação na área de Língua Inglesa auxilia, não a sanar toda a carência de profissionais existentes na área, mas ao menos ajuda a minimizar o que antes era precário. (ANA)
>
> Acho de extrema relevância tal formação, principalmente nos dias atuais em que a língua inglesa ocupa o centro quando se fala de idiomas. Ela está em todos os lugares. (MARIA)
>
> Muito bom! Eu aprendi bastante coisas a respeito da língua com os professores do curso. (JOSÉ)
>
> É muito importante, pois abre as portas para um novo mundo com mais oportunidades. (DORA)
>
> Para a nossa realidade se torna importante, pois nas nossas escolas sempre tivemos um ensino precário tanto no estado como no município. A Língua Inglesa sempre foi colocada de lado e ministradas por professores fora da sua formação. Então o curso no IEAA se torna de suma importância para a formação de profissionais. (LUNA)
>
> A formação na área da Língua Inglesa é de grande importância para o curso de Letras, tendo em vista que vivemos em uma cidade onde os moldes educacionais não são muito abrangentes. O ensino de Língua Inglesa vivenciado nas escolas não é o mais adequado, porém muitos professores formados em Letras pelo IEAA estão ingressando nas escolas e tentando mudar esta realidade, tentando pôr em prática as metodologias aprendidas nos anos de faculdade para que a realidade educacional, não somente da Língua Inglesa, seja mudada. (DAVI)

Todos os participantes que responderam a oitava pergunta, consideraram importante e de extrema relevância a implantação do Curso de Letras do IEAA, haja vista a oportunidade de oferecer a formação a docentes, também, na área de Língua Inglesa, objeto da pergunta.

Conforme o relato dos participantes, este curso veio suprir a carência de profissionais habilitados para atuarem na área de Língua Inglesa, visto que na maioria das vezes a disciplina era ministrada por professores sem a devida formação, tornando assim, o ensino precarizado.

Davi, em sua fala, aponta que muitos formados em Letras pelo IEAA estão "ingressando nas escolas e tentando mudar esta realidade, tentando pôr em prática as metodologias aprendidas nos anos de faculdade para que a realidade educacional, não somente da Língua Inglesa, seja mudada."

É inegável que independente das insuficiências que possam ter o curso de Letras do IEAA, e aqui faz-se uma ressalva de que não é uma realidade pontual e sim, nacional, este, é imprescindível para que paulatinamente se passe da precariedade à busca por alternativas de mudança na educação, considerando que "[...] o profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho." (DCNL, 2001, p.31)

Na nona pergunta, os participantes foram questionados sobre quais as lacunas na formação de professores para área de Língua Inglesa. Dos sete participantes, apenas quatro responderam e selecionamos três excertos.

> Imagino que a mesma dificuldade que tive em obter a fluência neste idioma seja a mesma da maioria das pessoas que o estudam, portanto, uma das lacunas que encontro é o pouco preparo de muitos professores, a falta de oportunidade dos estudantes de se comunicarem no idioma, a falta de recursos que muitas vezes impedem a aplicação de uma aula mais interessante, dentre outras. (MARIA)
>
> A carência na habilidade da própria língua, pois a maioria não é falante da Língua Inglesa e na Instituição acabamos recebendo preparação para a sala de aula na parte da metodologia, e a fala da língua fica deixada de lado. (LUNA)
>
> Acho que no curso deveria ter alguma disciplina voltada para os problemas que nós professores iremos enfrentar em sala de aula como indisciplina, violência, *bullying*, deficiências físicas e mentais para que quando formos atuar como professores, estejamos preparados. (JOSÉ)

No que diz respeito às lacunas apontadas na formação de professores para a área de Língua Inglesa, realizou-se a seguinte análise: em relação à fala de Maria e Luna, observou-se que ambas deram destaque ao problema da falta de domínio do idioma. Se levar em consideração que de acordo com as competências preconizadas pelos próprios DCNL (2001) de que o profissional deve ter domínios das duas línguas para as quais estará habilitado, compreende-se que tempo disponibilizado para tal é insuficiente, se comparado às de

licenciatura única que possuem em sua maioria quatro anos de duração (PAMPONET E OLIVEIRA, 2016).

Além disso, destaca-se na fala de Luna, o fato de considerar que o curso privilegia a preparação para a sala de aula no que se refere à parte metodológica em desvantagem à fala da língua inglesa. José, por sua vez, considera que o curso deveria ofertar uma disciplina que fosse voltada para que pudesse auxiliar os futuros professores a enfrentar problemas de sala de aula como: indisciplina, violência, *bullying*, deficiências físicas e mentais.

Em relação às duas lacunas apontadas por estes participantes, a primeira considerou que o conhecimento linguístico precede o uso de metodologias, ao passo que José ansiava por uma disciplina que possibilitasse enfrentar problemas que possivelmente só se deparou ao assumir uma sala de aula e que, de certa forma, não houve em sua formação.

Na décima pergunta, os participantes foram questionados sobre as expectativas que possuam em relação à formação continuada. Para esta questão, seis dos participantes responderam:

> O aprimoramento, e especialização na área de Língua Inglesa, para assim sentir-se mais seguro e capacitado para a docência na área. (ANA)
>
> Primeiramente não pretendo parar até obter meu objetivo que é a fluência no idioma. Comunicar-me sem nenhum receio e com habilidade. E com isso tornar-me uma docente mais bem preparada para levar meus alunos obterem o que eu não consegui na graduação. (MARIA)
>
> Pretendo fazer uma pós-graduação, depois um mestrado e futuramente um doutorado. (JOSÉ)
>
> Desde que terminei o curso nunca parei de estudar, pois é muito fácil esquecer o inglês. Acredito que estarei em quantos cursos forem necessários para expandir este conhecimento. (DORA)
>
> Não me vejo no momento me especializando na área de língua inglesa. (LUNA)
>
> A minha área de afinidade é a Língua Inglesa, pretendo aprimorar meus conhecimentos nesta referida área. Infelizmente para alguém sem recursos financeiros a barreira é grande, uma vez que não existem mestrados nos arredores da cidade de Humaitá na área da Língua Inglesa. Porém, é dever de todo professor sempre estar em constante renovação e aprimoramento, pois a educação não para e, devemos estar nos atualizando constantemente. (DAVI)

Em relação ao aperfeiçoamento de Língua Inglesa, especificamente, Ana, Maria, Dora e Davi demonstram expectativa em se aperfeiçoar na área. Ana, por querer se sentir mais segura na docência; Maria por desejar ter fluência, ter segurança na comunicação e sentir melhor preparada para a docência; Dora afirma não ter parado de estudar desde que terminou o curso

da graduação e que se mantém estudando para não esquecer a Língua Inglesa; Davi, por sua vez, além de ter demostrado sua vontade em querer se especializar em Língua Inglesa, também expôs dificuldades para que isto se concretizasse, tais como: a falta de recursos financeiros e a falta de curso de pós-graduação específico na área. No entanto, entendeu também que é dever do professor de línguas estar continuamente buscando se atualizar e se aprimorar.

José, em seu turno, revelou ter intenção de fazer cursos de pós-graduação, mas sem especificar a área, enquanto Luna apenas revelou que no momento não vislumbrava se especializar na Língua Inglesa sem expressar o porquê desta posição.

A partir das falas dos participantes, notou-se que pelo menos cinco deles entenderam que deveriam continuar buscando a formação. Sobre esta questão, retoma-se a fala de Perrenoud (2000, p. 158) que diz que a "[...] formação contínua acompanha também transformações identitárias". No entanto, é preciso que tais profissionais compreendam que a busca pela formação continuada tem um amplo sentido que vai além de atos isolados e além da busca de diplomas de pós-graduação. Ela deve ser uma ação coletiva onde haja uma colaboração entre os profissionais de determinadas áreas, no caso em tela, os profissionais professores de Língua Inglesa, com vistas a contínua reflexão e transformação de sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais desta pesquisa, retorno ao ponto em que fora apresentada como questão norteadora: Qual a realidade dos egressos de Letras que atuam na área de Língua Inglesa na Educação Básica e no Ensino Superior em Humaitá-AM? Como resposta a tal questão, buscou-se a partir dos dados gerados o estabelecimento do perfil destes egressos, bem como o reconhecimento de suas motivações em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, além de delinear as dificuldades encontradas por eles no seu campo de atuação, quer na Educação Básica quer no Ensino Superior em Humaitá – AM. Além disso, buscou-se relatar expectativas no que se refere à sua formação continuada.

Discutir a realidade da atuação do egresso é antes de tudo, trazer à tona sua formação inicial. Deste modo, foi essencial para a análise empreendida nesta pesquisa os apontamentos em relação à teoria e a prática voltadas para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, onde nas falas dos participantes foram apontadas a importância desta relação.

Um outro ponto forte desta pesquisa foi o cotejamento das dificuldades reveladas pelos egressos com as dificuldades na docência de Língua Inglesa de um modo geral, pois foi

identificado que as mesmas aflições pelas quais passam os egressos, são as mesmas apresentadas para a maioria dos professores de Língua Inglesa. Levou-se em consideração, também, o fato de estes profissionais mesmo atuando nas redes públicas, privadas e em instituições de nível superior, apresentam dificuldades semelhantes.

No que se refere à formação de Língua Inglesa no Curso de Letras do IEAA, apontou-se como sendo problemático o formato de dupla licenciatura, principalmente pela fala dos egressos quando afirmam não se sentir seguros em relação à fluência da língua e apontam o tempo destinado às disciplinas de formação linguística como insuficiente. Ainda sobre a questão da formação inicial, o fato de não estar seguro pelo não domínio da língua, pode interferir na sua atuação como docente.

Em se tratando da importância dada à formação continuada, percebe-se que a maioria dos participantes sentem a necessidade de aperfeiçoamento no que tange à Língua Inglesa, pois de acordo com os dados apresentados nesta pesquisa, verificou-se que mesmo os que fizeram curso de pós-graduação, estes não estão diretamente ligados com sua área de atuação, ou seja, à docência em Língua Inglesa.

Esta pesquisa foi relevante à medida que se buscou dar voz aos egressos em questões que dizem respeito à docência em Língua Inglesa. Por ser um estudo de caso, não foi realizado um mapeamento total dos egressos do Curso de Letras do IEAA que atuam na área de Língua Inglesa. Entende-se que o trabalho foi apenas um início de um diálogo que pode ter desdobramentos em pesquisas posteriores.

A este respeito, elencou-se duas considerações: a primeira, que se faça uma ampla discussão a respeito da manutenção ou não da licenciatura dupla, levando em conta que a carga horária dividida para as duas áreas acaba sendo fragmentada, deixando tanto uma área quanto a outra com um déficit em relação ao conteúdo que poderia ser ministrado. A segunda, é que tendo atuado como monitora da disciplina Língua Inglesa II neste semestre, observei que havia uma baixa procura dos discentes à monitoria, evidenciando um descaso com a mesma. Nesse caso, é importante incentivar os alunos, desde o início, a se envolver em atividades como esta com vistas a complementar o conhecimento linguístico no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Portanto, acredita-se que esta pesquisa possa servir de subsídio de reflexões, tanto para os docentes que estão envolvidos no magistério de Língua Inglesa, mais diretamente, como para os que atuam como professor formador ou discente em formação no Curso de Letras, haja vista que as temáticas abordadas tratam de situações intrinsicamente ligadas à docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação.** Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 4ª edição, 2011.

ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de Caso: seu potencial na educação. Caderno de Pesquisa (49), 51-54, Maio. 1984. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf. Acesso em: 20/06/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: DF. PARECER N.º: CNE/CES 492/2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf Acesso em 21/06/2017.

BROWN, H. D. **Teaching by principle: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria E. F.; BRITO, Wanderley A. **A interdisciplinaridade na avaliação institucional da licenciatura plena parcelada da Universidade Estadual De Goiás (LPP/UEG)**. XIII ENDIPE/2006. Disponível em: http://www.13endipe.com/paineis Acesso em: 12/06/2017.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** In LEFFA, Vilson J. (org). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2.ed., 2008.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Uma experiência de reflexão e formação de professores.** In GIMENEZ, Telma (org.). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Ed. UEL, 2002. p.129-142.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED, Sul, 1999.

GODOY, Arilda S., **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995 p. 57-63. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf. Acesso em: 14/06/ 2017.

LIMA, D. C. de. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** São Paulo: Parábola, 1ª ed. 2014.

PAIVA, V.L.M.O. **O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras**. In: TOMICH, et (orgs.). A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series)

PAMPONET, E.R.S; OLIVEIRA, H. F. de. **A dupla licenciatura no curso de Letras: um desafio na formação do docente de línguas**. In: III congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG. (S/D, S/P)

PASSEL, Frans van. **Ensino de Línguas para adultos.** Trad. MARCHI, Hermínia S. São Paulo: Pioneira, ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. RAMOS, Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 200.

UFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesas e Língua e Literatura Inglesa.** Colegiado de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. Humaitá - Amazonas, 2010.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira.** In GIMENEZ, Telma (org.). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Ed. UEL, 2002.