

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE LETRAS INGLÊS DA UNIFAP SOBRE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA COMO FUTUROS PROFESSORES: UMA AMOSTRA¹

Amanda Caroline Marques Lobato²
Adelma Barros-Mendes³

RESUMO: A formação inicial docente precisa ser qualificada de modo a garantir que o profissional possa exercer seu ofício e responder às demandas da sociedade com comprometimento. Neste sentido, este texto é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso, cujo objetivo foi traçar o perfil dos alunos de Letras Inglês, dos anos 2016 a 2022, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a partir do conhecimento das percepções que têm como acadêmicos que vivenciaram um longo percurso de formação. Metodologicamente trabalhamos com a abordagem de base etnográfica, onde a coleta de dados foi feita com acadêmicos desses períodos recortados para o estudo, por meio de formulário digital *Google Forms*. Os resultados evidenciados a partir da colaboração de 33 alunos demonstram que o curso é composto fundamentalmente por mulheres, entre idades de 21 a 26 anos, estudantes de escolas públicas, que em sua maioria cursam a graduação pela primeira vez e que, embora reconheçam ainda haver lacunas, se percebem com um nível bom e muito bom de proficiência em Língua Inglesa, o que mostra que os acadêmicos tiveram um bom desempenho durante o curso.

Palavras-chave: perfil de alunos; questionário; letras; inglês; UNIFAP.

UNIFAP'S LETRAS INGLÊS STUDENTS' PERCEPTION ABOUT THEIR ACADEMIC EDUCATION AS FUTURE TEACHERS: A SAMPLE

ABSTRACT: An initial teacher training needs to be qualified in order to ensure that the professional can do their craft and respond to society's demands with commitment. For that matter, this article is the result of The Final Thesis, which aimed to profile students of the Letras Inglês course, from 2016 to 2022 semesters, of Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) from the knowledge of the perceptions they have as academics who experienced a long way of formation. Methodologically we worked with an ethnographic-based approach, in which the data collection came from students of the semesters we selected for the research, by means of a digital form *Google Forms*. The results found from the collaboration of 33 students demonstrate the course is composed fundamentally of women, between the ages of 21 and 26 years old, from public schools, in which the majority are having their first graduation and, although they recognize that there are still gaps, they perceive themselves as having a good and very good level of proficiency in English, which shows that the students performed well during the course.

Keywords: students' profiles, survey, letras inglês, UNIFAP.

INTRODUÇÃO

¹ Artigo apresentado como requisito para obtenção de grau de licenciada no Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, da Universidade Federal do Amapá. Macapá- AP.

² Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, pela Universidade Federal do Amapá.

³ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo, Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP e Professora Associada 4 da UNIFAP.

A universidade é um espaço plural que atende a uma diversidade de pessoas, de diferentes realidades sociais e culturais. O curso de Letras da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) funciona desde 1991 e recebe um público vasto, que naturalmente se altera ao longo das décadas, se considerarmos a institucionalização na década de 90. Decerto, os alunos de Licenciatura em Letras de hoje não são os mesmos de vinte anos atrás, ponderando principalmente as mudanças sociais pelas quais o Brasil e o mundo vêm passando, e que tais mudanças impactam nas alterações também dos currículos.

Não podemos desconsiderar pesquisas como as de Quevedo Camargo e Silva (2017), que explicitam serem poucos os alunos que conseguem aprender Língua Inglesa (LI) no ensino básico, sobretudo nas escolas públicas, devido a diversos motivos que enfraquecem o ensino de LI como: grande parcela de estudantes em vulnerabilidade social, turmas excessivamente numerosas e heterogêneas, e professores sobrecarregados e desvalorizados (p.264-265). Também são poucos os que possuem acesso a um curso livre de LI, que é um ambiente exclusivo para o ensino de inglês, visto que nem todos têm condições econômicas para tal. Dessa forma, é possível constatar que a base do ensino de Língua Estrangeira (LE) não é muito sólida, o que nos leva também a questionar em que situação esses alunos, que desejam se graduar em Letras Inglês, ingressam na Universidade.

Considerando nossa vivência como acadêmicas de Letras Inglês, nasceu o interesse por esse estudo. Tínhamos a percepção de algumas lacunas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no decorrer do curso, que poderiam estar relacionadas a uma série de fatores, entre eles pouco conhecimento da língua em estudo.

Essa inquietação nos instigou a investigar o ensino de Inglês na UNIFAP e nesse percurso conhecer quem são os alunos que o procuram para licenciar-se. Para isso, elaboramos as seguintes questões: Quem são os alunos que integram o curso atualmente? Quais foram suas experiências prévias com a Língua Inglesa? Quais perspectivas eles possuem atualmente quanto a graduação que fazem? Quais as impressões dos próprios alunos, quanto ao seu nível de proficiência na Língua Inglesa ao entrarem e, sobretudo, ao saírem da academia? Com essas questões, tentamos conhecer a percepção dos alunos de Letras Inglês da UNIFAP sobre sua formação acadêmica como futuros professores.

Desse modo, ao analisar alguns estudos feitos com tema semelhante, entre eles de Pedrosa (2007) e Dutra (2021), vimos a pertinência de traçar o perfil dos alunos desse curso. Vimos ser importante conhecer os discentes que compõem o curso, a fim de construir um parâmetro para visualizar o que está sendo feito e o que precisa ser melhorado, pensando sempre na qualidade e no futuro do curso de Letras Inglês da UNIFAP. Esses acadêmicos

futuramente ocuparão cargos na sociedade e, para isso, precisam estar bem preparados. Uma boa formação resulta em ótimos profissionais.

Assim, como objetivo geral visamos traçar o perfil dos alunos de Letras Inglês, dos semestres 2016 a 2022, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) a partir do conhecimento das percepções que têm como acadêmicos que vivenciam um longo percurso de formação. Como objetivos específicos pretendemos 1) Construir uma base teórica acerca do processo de formação inicial e continuada de docentes de LE; 2) Mapear o perfil dos alunos de Letras Português/Inglês da UNIFAP; 3) Verificar a partir de suas percepções o nível de proficiência dos alunos, considerando o ensino-aprendizagem da língua na academia; 4) Conhecer as perspectivas quanto a formação acadêmica dos alunos.

Para atingi-los, nos sustentamos teoricamente nos trabalhos de Santos e Mororó (2019), Souza e Gois (2021), Grilli (2018), Paiva (2003), entre outros, e realizamos a aplicação de questionário para os alunos e, em menor escala, para os professores de Língua Inglesa que compõem o curso, a fim de ter uma visão mais ampla sobre o assunto.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1. A origem das licenciaturas no Brasil

Os cursos de Licenciatura no Brasil tiveram uma origem tardia, surgindo há pouco menos de um século. Segundo Santos e Mororó (2019), embora se idealizasse a formação de professores na Educação Superior desde a Proclamação da República no final do século XIX, foi apenas a partir da Reforma Francisco Campos⁴ que surgiram as primeiras medidas legalísticas que alteraram as condições de formação de professores. Nesse período, foi criada então a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que deveria imprimir às universidades outra configuração de instituição universitária, uma vez que, do ponto de vista discursivo, a faculdade assumiria um caráter de unidade integradora dos diferentes institutos, um espaço que viria a se afirmar como um centro de criação do saber e de produção do conhecimento (Santos e Mororó, 2019). No entanto, ainda de acordo com os autores, o próprio Decreto 19.851/31, que cria o estatuto da universidade brasileira, demonstra uma contradição da realidade, visto que

em seu artigo 5º, inciso I, facultou a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nas universidades, já que, ao estabelecer a constituição de uma universidade

⁴ A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (DALLABRIDA, 2008)

associada à exigência mínima de três institutos do ensino superior, entre as quatro possibilidades existentes **Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras**, permitiu que, em virtude da tradição elitista das universidades brasileiras na qual o ensino superior esteve sempre a serviço, as áreas determinantes para a instituição de uma universidade atendessem prioritariamente as profissões liberais medicina, direito e engenharia. (BRASIL, 1931) (p.4).

Desse modo, é possível conceber que, na prática, a situação permaneceu a mesma – com o monopólio dos cursos de bacharelado mais prestigiados – e que a Reforma só se efetivou, no que tange à formação de professores, com a criação da primeira Faculdade de Ciências e Letras, vinculada ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1934 (Santos e Mororó, 2019). Contudo, entende-se que, historicamente, as licenciaturas seguiram o modelo curricular dos cursos de bacharelado. De acordo com Prado *et al* (2021), até nos cursos de Pedagogia prevaleceu a ênfase curricular assentada no bacharelado, e contextos relacionados à ausência da relação entre teoria e prática na formação docente e da articulação entre conhecimentos da cultura geral e conhecimentos pedagógicos e educacionais, entre outros, foram centrais no decorrer do tempo.

A compreensão de que nos cursos de licenciatura e de pedagogia “prevaleceu a ênfase curricular assentada no bacharelado” se justifica pela conhecida fórmula 3+1 que, conforme explicam Santos e Mororó (2019), acrescentava à formação de bacharéis um ano de disciplinas de natureza pedagógica para a obtenção do título de licenciado também, dirigida à formação de docentes que deveriam atuar no nível de ensino secundário. Ou seja, a formação de professores em nível superior estava diretamente interligada aos cursos de bacharelado das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e os alunos ingressantes desses cursos provavelmente não almejavam fazer licenciatura e sim ser bacharéis, visto que ao final dos três anos de curso, teriam o diploma de bacharelado. Quanto àqueles que pretendiam continuar os estudos ou tinham vocação para o magistério, devido a essa fórmula, poderiam se licenciar no período de um ano, deixando a decisão de se tornarem professores para depois (Santos e Mororó, 2019).

Cria-se então uma disputa entre licenciatura e bacharelado, que constituiu um campo conceitual concorrencial no Ensino Superior Brasileiro (Santos e Mororó, 2019). De acordo com os autores, a própria existência dessas duas modalidades de curso nas instituições responsáveis pela formação inicial de professores, de certa forma, impregnou-se pela cultura do mérito acadêmico, da distinção, do prestígio e da representatividade. Ainda segundo esses autores:

A legitimação dessa divisão que se estabeleceu no interior das IES é mediada pelas relações de dominação e de poder que impõem maior dificuldade para o reconhecimento social dos cursos de licenciatura. (Santos e Mororó, 2019, p.14)

Portanto, podemos inferir que essa dificuldade ainda é presente, principalmente ao considerar o perfil socioeconômico dos atuais estudantes das licenciaturas no Brasil. Tomando como base a pesquisa de Locatelli e Diniz-Pereira (2019), podemos observar que o perfil do licenciando (futuro professor) continua reproduzindo características daqueles que historicamente integram os quadros do magistério no Brasil. Isto é, trata-se de um público que, mesmo tendo acesso ao ensino superior, nos cursos de licenciatura, “continua impactado por alguns problemas históricos relacionados às condições gerais da docência na educação básica brasileira”. (Locatelli e Diniz-Pereira, 2019, p.226). Problemas como deficiências no modo de contratação, salários baixos e contínuo descaso e improviso no processo formativo.

Em linhas gerais, se levarmos em conta o apanhado histórico feito por Santos e Mororó (2019), as licenciaturas só foram ganhar identidade própria a partir dos anos de 1960 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4024/61), que veio extinguir o modelo de licenciatura baseada no formato 3+1. Contudo, foi apenas em 1968 que ocorreu o marco regulatório para a criação dos cursos de licenciaturas propriamente dito, com a promulgação da Lei nº 5.540/68, a qual fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média. Essa reforma das universidades proporcionou a criação das faculdades/departamentos nas respectivas áreas, desvinculando, pelo menos nos aspectos formais, as licenciaturas dos bacharelados. Por outro lado, a reforma também teve seu aspecto negativo, visto que houve uma aceleração na formação de professores em cursos de licenciatura curta, que basicamente manteve o mesmo problema do antigo sistema 3+1 de priorizar os conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, assim colaborando com a precarização da formação didático-pedagógica dos professores (Santos e Mororó, 2019).

Portanto, mediante ao histórico por vezes conturbado das licenciaturas no Brasil, conclui-se que os dilemas acerca deste assunto têm materialidade histórica, contraditória e valorativa que implica à profissão docente diversas adversidades como desprestígio social, distorções da atividade do magistério, baixa atratividade da carreira, entre outras (Santos e Mororó, 2019). Entretanto, de acordo com os autores, contraditoriamente,

as licenciaturas também se constituíram em um espaço de luta que abre caminho para o magistério ser reconhecido como profissão e, na qual, o professor possa se capacitar para ser melhor, refletir sobre o ato educativo, preparar-se profissionalmente para romper com os mecanismos do capital que desfiguram a profissão, tais como o aviltamento salarial, o desprestígio social, a precarização e

intensificação do trabalho. E talvez seja esse o maior desafio da história recente das licenciaturas. (Santos e Mororó, 2019, p.16)

Dessa forma, percebemos, ao trazer os antecedentes sobre as licenciaturas no Brasil, as mudanças que ocorreram no ensino superior e que, por conseguinte, trouxeram também lacunas para o ensino de língua estrangeira (LE). Sendo a Língua Inglesa o foco deste estudo, na próxima seção faremos um breve histórico sobre o ensino de Inglês no Brasil e explicaremos como se deu a evolução desse idioma.

1.2 O Histórico do ensino de Língua Inglesa

No que tange ao histórico de Língua Inglesa no Brasil, é pertinente dizer que o ensino passou por diversas mudanças desde o princípio. As primeiras línguas estrangeiras a serem ensinadas no país foram o grego e o latim, cujas apenas a elite possuía acesso. Segundo Souza e Gois (2021), o ensino formal de inglês só foi iniciado a partir do decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que tornava obrigatória a criação de uma escola de língua francesa e outra de Língua Inglesa no país. Souza e Gois (2021) explicam que o inglês passou a ter finalidade comercial expressiva, principalmente nos anos de reinado de D. João VI no Brasil (1808-1821), devido à abertura dos portos para o comércio estrangeiro. As autoras acrescentam que

No período do Império e da República até 1931, o sistema educacional brasileiro passou por mais de dez Reformas que afetaram diretamente a oferta do ensino de línguas no que concerne à carga horária no país. As línguas eram divididas em dois grupos (clássicas e modernas). As clássicas eram o Latim e o Grego e as modernas eram francês, inglês, alemão e italiano. (p. 35408)

Em 1837, de acordo com Santos (2019), foi criado o Imperial Colégio Pedro II, cujo foi mantido pelo estado para servir de modelo a outras instituições, embora fosse destinado a receber alunos de alta classe da época. Como o Colégio não conseguia atender toda a sociedade, surgiram os Liceus e Seminários, que eram mais acessíveis àqueles que não tinham condições de ingressá-lo. Ainda assim, o Colégio serviu de inspiração e modelo para as demais instituições de ensino do Império, tanto que seu plano de estudos se tornou uma base para as outras províncias, e foi graças a criação dele que a língua inglesa se tornou disciplina oficial do plano de estudos (Santos, 2019).

Contudo, o ensino de inglês e francês era inicialmente pautado em tradução e análise gramatical, com a mesma metodologia que se ensinavam as línguas clássicas, sem muito foco na oralidade. De acordo com Lima (2008), com a Proclamação da República e as reformas educacionais feitas pelo ministro Benjamin Constant em 1889, o ensino de inglês deixou de

ser obrigatório durante esse período e voltou a ser com o afastamento de Constant em 1892. No entanto, tornou-se facultativo novamente quando o ministro Amaro Cavalcanti assumiu em 1898, ganhando uma abordagem mais literária.

Apenas em 1931, com a Reforma de Francisco Campos, o ensino de inglês torna-se obrigatório de novo. Neste período, de acordo com Santos (2019), tem-se o primeiro momento da história do Brasil que a lei determinou de modo explícito um método de ensino a ser utilizado nas salas de aula, pois, mesmo que nos planos de curso do Imperial Colégio de Pedro II houvesse uma orientação do que deveria ser trabalhado e também indicação de livros a serem usados, “não havia um detalhamento do método a ser empregado” (Santos, 2019, p.26). Portanto, esse momento foi considerado um avanço para a época.

Então o método de tradução e gramática foi substituído pelo método intuitivo direto, que recomendava o ensino de Língua Inglesa pela própria Língua Inglesa. Segundo Lima (2008), durante o governo de Vargas, houve maior valorização da Língua Inglesa devido às tensões políticas causadas pela Segunda Guerra Mundial e o estabelecimento dos Estados Unidos como potência econômica. Houve também o surgimento de cursos livres de inglês no Brasil. Apesar disso, não houve mudança tão significativa na legislação quanto ao ensino de línguas até a publicação da LDB de 1961, que desobrigou o ensino de línguas estrangeiras, deixando aos estados a responsabilidade de decidir a oferta (Santos, 2019).

Essa mudança causou impactos e questionamentos a respeito do porquê da “desobrigação” do ensino de língua estrangeira no país, especialmente em um momento em que as relações com os EUA estavam mais intensas. Por isso, Santos (2019) especula que um dos motivos pode estar relacionado com a proliferação dos cursos livres de inglês no Brasil, e que essas instituições privadas podem ter feito uma pressão nos órgãos governamentais para que o Estado deixasse de ofertar o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas de modo obrigatório. Ou seja, perpetuariam o ensino de língua elitizado, visando lucros, e por consequência limitariam o acesso às classes econômicas menos favorecidas.

Em 1971, foi publicada uma segunda versão da LDB, que não só manteve o ensino de línguas como não obrigatório como também reduziu drasticamente a carga horária de língua estrangeira (LE), retirando-a do 1º grau e diminuindo a carga horária do 2º grau para até 1 hora semanal. Segundo Paiva (2003), a não obrigatoriedade do ensino de LE trouxe diversas consequências: a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária que, por tabela, permitiu a oferta de apenas uma aula semanal em várias instituições; e a atribuição de um *status* inferior à língua estrangeira em detrimento às disciplinas obrigatórias, dado que em alguns estados as línguas

estrangeiras perderam o “poder” de reprovar. Um retrocesso ainda maior concernente ao ensino de línguas.

Com a publicação da LDB de 1996, o ensino de língua estrangeira moderna voltou a ter algum prestígio ao tornar-se obrigatório de novo a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, conforme a escolha da comunidade. Quanto ao Ensino Médio, a oferta de uma segunda língua era optativa, conforme as possibilidades de cada instituição. De acordo com Grilli (2018), a lei representou um passo para a retomada da valorização do ensino de línguas na escola, mas também apresentou algumas controvérsias. Dentre elas, a autora indica como principal a ausência de regulamentação do ensino de línguas estrangeiras na Educação Infantil e nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental – da primeira à quarta série.

Em concordância com este pensamento, Paiva (2003) argumenta que, embora a LDB de 1996 tivesse aparentemente legitimado o ensino de língua estrangeira, quando o Ministério da Educação pública os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) para o ensino fundamental em 1998, demonstra a pouca legitimidade do ensino de idiomas no país. Segundo ela, o documento minimiza a importância das habilidades orais quando afirma que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas como instrumento de comunicação oral”. Do ponto de vista da autora – e de outros profissionais da área – é surreal um documento redigido pelo próprio MEC reafirmar a má condição de ensino do país, acomodando-se com a situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e melhoria do ensino.

Na sequência, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) em 1999 que, segundo Paiva (2003), advogam que a meta para o ensino de LE no ensino Médio é a comunicação oral e escrita, entendida pelo documento *como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal*. Dessa forma, as competências esperadas do aprendiz almejavam a língua em todo o seu potencial, sem privilegiar apenas uma habilidade – como era proposto no PCN. Todavia, os PCNEM, tanto em sua versão inicial quanto em sua expansão (PCN+ Ensino Médio), foram “inefazes no sentido de servir como orientação para a elaboração de currículos, pois definiam os conteúdos e métodos de forma hermética” (Silva *apud* Grilli, 2018, p.427)

Surgem então as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) em 2006, que tinham como objetivo aprofundar as propostas dos PCN, sem o mesmo caráter prescritivo. É importante ressaltar que o documento possui não apenas orientações para Línguas Estrangeiras de modo geral, como também para Língua Espanhola, que havia sido

determinada como obrigatória no ensino médio pela Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 – revogada em 2017. Dentre os objetivos das OCEM, descritos por Grilli (2018, p.428) como “bastante relevantes e alinhados com os desafios da contemporaneidade”, destacam-se os que sugerem tanto a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio quanto a discussão do problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006, p.87). Ou seja, objetivos que buscam valorizar, incentivar e enfatizar a importância de se aprender uma outra língua.

Por último, é publicada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2017, cuja língua estrangeira abordada em definitivo é o inglês. Segundo Souza e Gois (2021), “A Base busca reduzir a desigualdade presente no cenário educacional, pois visa garantir aos alunos um conjunto de aprendizagens essenciais e o seu desenvolvimento integral.” (p. 35412). No que se refere à Língua inglesa, a Base diz que

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2018, p.241).

Essa perspectiva trazida pela BNCC acaba sendo muito mais rica e interessante do que as vistas anteriormente, e traz um novo olhar sobre o ensino de línguas – especificamente o inglês. Contudo, Souza e Gois (2021) salientam que, mesmo com as mudanças e a visão diferenciada, a carga horária da disciplina ainda é insuficiente para cumprir o proposto no próprio documento, uma vez que a Base propõe 2 aulas semanais obrigatórias no ensino fundamental anos finais e 2 aulas semanais no ensino médio. Dessa forma, a maioria das escolas acaba optando por trabalhar com a carga horária mínima proposta, além de que a obrigatoriedade do componente começa apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental (Souza e Gois, 2021).

Portanto, considerando os poucos anos desde que a BNCC foi lançada, podemos dizer que o ensino de Língua Inglesa obrigatório nas escolas ainda é muito recente, devido às diversas alterações feitas ao longo do tempo no Brasil. Isso, somado com a carga horária inferior da disciplina, acaba dificultando o ensino de qualidade e resulta em números muito

pequenos de brasileiros que possuem certa proficiência na língua. Segundo Ferreira e Mozzillo (2020),

Atualmente, apenas 5,1% dos brasileiros afirmam ter conhecimentos de inglês, mas somente metade deles diz ter nível de fluência intermediária ou avançada (BRITISH COUNCIL, 2014). Esse número pode ser contrastado com o fato de que 78,3% dos brasileiros têm a sua educação básica em escolas públicas (INEP, 2018). Embora um número não esteja necessariamente ligado ao outro, não seria descabido pensar que grande parte dos brasileiros que são fluentes em inglês não estudaram em escolas públicas. Muitas escolas particulares dedicam às línguas estrangeiras, especialmente o inglês, uma carga horária muito superior à das escolas públicas, além de ofertarem línguas estrangeiras desde a Educação Infantil. (p.143)

Se levarmos em conta o histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil, percebe-se que além de questões legislativas e políticas, também existem os aspectos sociais, culturais e econômicos que afetam diretamente os estudantes de todo o país, principalmente os de escola pública. Desse modo, podemos concluir que o ensino de Língua Inglesa na educação básica, sobretudo no setor público, possui muitas lacunas e desafios a serem enfrentados há muito tempo. Isso nos leva ao seguinte questionamento: se a base é deficiente, podemos esperar um grande rendimento no ensino superior? A reflexão é muito importante. Para dar continuidade ao que está sendo discutido, na próxima seção falaremos sobre Formação inicial e continuada de professores.

1.3 Formação inicial e continuada de professores

Para falarmos sobre formação inicial e continuada de professores, é imprescindível fazer algumas reflexões a respeito dos cursos. Para Gimenez (2000), uma das pautas que não deve ser ignorada nos cursos de formação de professores são as crenças dos alunos, que devem ser identificadas e tornadas explícitas. De acordo com a autora, se considerarmos que os alunos-professores serão profissionais que provavelmente irão atuar em escola pública, as crenças trazidas por eles também refletem visões que precisam ser explicitadas e posteriormente submetidas a um processo de reflexão (Gimenez, 2000, p.128). Sendo assim, entendemos que é importante saber o que os alunos – futuros professores – pensam e acreditam, para que a formação seja melhor adaptada às necessidades deles e para haver uma reflexão sobre o que está sendo feito.

Segundo Basso (2001), quando voltamos o olhar para o curso de Letras, a Competência Aplicada⁵ se faz fundamental se quisermos profissionais reflexivos, que busquem em suas aulas, razões para análises e perspectivas de mudanças. Conforme diz Basso (2001)

⁵ Para Basso, a Competência Aplicada é a que capacita o professor a ensinar conscientemente de acordo com teorias, pesquisas e estudos na sua área de formação.

De outra feita, um conhecimento teórico alienado de uma prática subjacente conduzirá somente a um condicionamento ou treinamento dos futuros professores que, de posse da fórmula mágica que engloba técnicas e estratégias materializadas em receitas que deram certo, ou dos dogmas (Moita Lopes, 1996) mantidos e perpetuados nos cursos de Letras do país, não verão a necessidade de uma formação continuada. (p.140-141)

Semelhantemente, Silva (2014) diz que a formação de professores de Inglês é como um processo (e não um produto) de desenvolvimento profissional e pessoal, ocorra ele concomitantemente ou não a cursos originalmente caracterizados como formação inicial. Para Silva (2014), a formação precisa envolver formadores e professores que estejam sempre em reflexão crítica a respeito da própria prática, facilitando a compreensão sobre si mesmo como professor, sobre o ensino, a escola, a linguagem e a sociedade. “Um envolvimento que deve ser político, que defenda o acesso e a qualidade da aprendizagem de línguas de forma geral, e do inglês, em particular” (Silva, 2014, p.35)

Contudo, o que se observa nos cursos de Letras de modo geral, que é a base da formação dos profissionais da Língua e da Literatura, é uma sobrecarga de disciplinas, que acaba resultando em algumas lacunas no que tange o ensino de Língua Inglesa. Segundo Macedo (2016), muitas vezes nos cursos universitários voltados para formação de professores de língua, o aluno se vê sobrecarregado com tantas disciplinas ligadas a áreas tidas como base – Linguística e Literatura – e nem sempre tem um estudo que contribua de modo central e significativo à formação destes estudantes como futuros professores de língua estrangeira. Isso acaba sendo prejudicial, pois “a formação recebida e buscada acaba por não atender às melhores expectativas dos formandos durante e após os cursos” (Macedo, 2016, p.11)

Ainda de acordo com Macedo (2016), partindo do pressuposto que existe uma preocupação dos alunos que entram no curso para se formarem professores de línguas e que tal objetivo muitas vezes não é alcançado plenamente segundo alguns deles devido a fatores distintos, “há, portanto, um impasse na definição do que realmente seria a área alvo do curso, uma vez que, na tentativa de abranger vários focos de estudo e pesquisa, alguns impreterivelmente ficam desconformes em relação ao restante do currículo.” (Macedo, 2016, p.19). Ou seja, alguma área provavelmente não será contemplada de modo satisfatório, o que pode levar a insatisfação de alguns discentes de um curso tão abrangente como Letras.

Desse modo, acreditamos ser necessário fazer uma investigação a respeito do que está sendo posto em prática no curso de Letras Inglês da UNIFAP, pois, embora espera-se que uma formação não possa ser sempre plena e sem inseguranças, “o grau de incerteza quanto ao desempenho desses formandos aparece com frequência como alto e significativo a ponto de merecer uma investigação mais sistemática.” (Macedo, 2016).

2 METODOLOGIA

Tendo em vista nosso objeto de pesquisa, elegemos a pesquisa de base etnográfica em uma abordagem quantitativa com uma entrada na perspectiva qualitativa, uma vez que poderá melhor responder aos nossos objetivos, já que os dados numéricos podem ser interpretados e deles ser inferidas pistas acerca das percepções dos sujeitos pesquisados. Assim, a geração dos dados foi guiada por meio de aplicação de formulários descritos e interpretados à luz da base teórica. De acordo com Ludke e André (1986),

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Bikien (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (p.13)

Ainda de acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, entre elas a pesquisa do tipo etnográfico, que usamos neste estudo. A abordagem etnográfica na pesquisa educativa, segundo Ludke e André (1986, p.14), “diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa (...) parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação”.

Na geração de dados utilizamos o questionário aplicado para os sujeitos que compuseram este estudo. Segundo Gil (1946), “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.” (p.54). Este questionário⁶ foi organizado por meio do aplicativo *Google Forms* que, principalmente após o contexto tecnológico e pós-pandêmico, mostrou-se muito efetivo devido a sua praticidade e fácil acesso. De acordo com Mota (2019),

O Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa. A grande vantagem da utilização do Google Forms para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião, é a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar. Enumera-se ainda como vantagem os resultados da pesquisa pelo Google Forms, pois estes se organizam em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada, facilitando a análise dos dados. (p.373).

Dentre as vantagens desse formulário, destacamos a eficiência, a fidedignidade no processo de coleta e a celeridade na geração dos dados.

⁶ O questionário foi embasado no questionário aplicado por Dutra (2021), no estudo quantitativo sobre alunos da UFRGS, cujo foi adaptado com base nas ideias Scholl & Finger (2013). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/235379>

RESULTADOS

Perfil sócio demográfico

Considerando nossos objetivos, os sujeitos do estudo foram acadêmicos de Letras Português e Inglês da UNIFAP, das turmas 2016 a 2022. A pesquisa teve como lócus a própria Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), campus Marco Zero. O questionário foi aplicado por meio eletrônico e ficou aberto para a coleta de dados durante um mês, computando 33 respostas. Os resultados foram analisados e, com eles, pudemos criar um panorama sobre as percepções dos acadêmicos a respeito do curso. Na primeira seção, tivemos os seguintes dados a respeito do perfil sócio demográfico:

Tabela 1 – Dados gerais

Gênero		Local de nascimento		Cor/etnia autodeclarada	
Feminino	66,7%	Estado do Amapá	90,9%	Pardo(a)	48,5%
Masculino	30,3%	Outro Estado da Federação	9,1%	Branco(a)	36,4%
Outro	3%	-	-	Negro(a)	15,2%

Com o percentual de 66,7% (22 participantes), percebemos que a maioria dos alunos que compõem o curso de Letras Inglês da UNIFAP é do gênero feminino. A presença de acadêmicos do gênero masculino é menos expressiva, correspondente a 30,3% (10 participantes). Quanto à idade dos sujeitos da pesquisa, percebemos a variação entre 20 e 47 anos, com a média de 21 a 26 anos no geral.

A grande maioria dos alunos, que corresponde a 90,9% (30 participantes), de fato nasceu no Estado do Amapá, enquanto 9,1% (3 participantes) nasceu em outro estado da Federação. Em relação à cor/etnia autodeclarada destes estudantes, 48,5% (16 participantes) se considera pardo(a), 36,4% (12 participantes) se declara branco(a) e 15,2% (5 participantes) negro(a). Não houve registros de alunos amarelos ou indígenas.

Tabela 2 – Moradia dos estudantes

Perguntas		Resultados
Onde e como você mora atualmente?	Em casa ou apartamento, com sua família.	75,8%
	Em casa ou apartamento, sozinho(a)	9,1%
	Em casa de outros familiares	9,1%
	Em quarto ou cômodo alugado, sozinho (a)	6%
Quem mora com você?	Família (pai, mãe, irmãos, outros parentes)	72,6%
	Esposa/marido/companheiro(a)	9,1%
	Amigos ou colegas	6,1%
	Filhos	6,1%
	Sozinho	6,1%

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora.

Quanto à moradia destes estudantes, as respostas foram diversas. A maioria, correspondente a 75,8% (25 participantes) mora em casa ou apartamento, com a família. Já 9,1% (3 participantes) mora em casa ou apartamento, sozinho(a), e os outros 9,1% (3 participantes) moram em casa de outros familiares. 6% (2 participantes) mora em quarto ou cômodo alugado, sozinho. Ainda no que concerne à moradia dos estudantes, nota-se que a maioria (72,6%, 24 participantes) reside com a família (pai, mãe, irmãos, outros parentes) enquanto uma pequena porcentagem mora com amigos ou colegas (6,1%, 2 participantes), ou sozinhos (6,1%, 2 participantes). Poucos também moram com esposa/marido/companheiro(a) (9,1%, 3 participantes) ou filhos (6,1%, 2 participantes).

Tabela 3 – Transporte e participação na vida econômica

Perguntas		Resultados
Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à Universidade?	Transporte coletivo.	57,6%
	Transporte próprio (carro/moto)	24,2%
	Uber/táxi.	12,1%
	A pé/carona/bicicleta	6,1%
Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?	Você trabalha, mas não é independente financeiramente.	42,4%
	Você não trabalha e seus gastos são custeados.	27,3%
	Você recebe bolsa da Universidade.	18,2%
	Você trabalha e é independente financeiramente.	9,1%
	Você trabalha e é responsável pelo sustento da família.	3%

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora.

Quanto ao principal meio de transporte utilizado pelos alunos, mais da metade, que corresponde a 57,6% (19 participantes), respondeu transporte coletivo. Outros 24,2% (8 participantes) possuem transporte próprio (carro/moto), enquanto 12,1% (4 participantes) se locomovem de Uber/táxi. Somente 6,1% (2 participantes) alegaram se locomover a pé/carona/bicicleta.

No que diz respeito à participação na vida econômica de sua família, 42,4% (14 participantes) trabalha, mas não é independente financeiramente, 27,3% (9 participantes) não trabalha e tem seus gastos custeados, 18,2% (6 participantes) recebe bolsa da Universidade. 9,1% (3 participantes) trabalha e é independente financeiramente. 3% (1 participante) trabalha e é responsável pelo sustento da família.

Perfil enquanto acadêmico

Tabela 4 – Ano e semestre acadêmico

Perguntas		Resultados
Ano de ingresso no curso	2016	3%
	2017	6,1%
	2018	24,2%
	2019	9,1%
	2020	18,2%
	2021	15,2%
	2022	24,2%
Em qual semestre se encontra?	2º	21,2%
	6º	21,2%
	9º	24,2%
	Outro	33,4%

Fonte: dados da pesquisa elaborados pela autora.

Referente ao ingresso dos discentes no curso de Letras Inglês da UNIFAP, a maioria dos participantes alegou ingressar em 2018 ou 2022, com o percentual de 24,2% (8 participantes) cada. Em seguida, tivemos a contribuição de 18,2% (6 participantes) de acadêmicos da turma de 2020, 15,2% (5 participantes) da 2021, 9,1% (3 participantes) da 2019, 6,1% (2 participantes) da 2017 e 3% (1 participante) da 2016.

Quanto ao semestre em que se encontram, a maior concentração de discentes, correspondente a 24,2% (8 participantes) se encontra no 9º semestre. Outro quantitativo significativo se encontra no 2º com 21,2% (7 participantes) e no 6º com 21,2% (7 participantes). O grupo que restou de 33,4% (11 participantes) varia entre os nove semestres do curso.

Tabela 5 – Curso de Letras Inglês

Perguntas		Resultados
O curso de Letras Inglês é seu primeiro Curso Superior?	Sim	66,7%
	Não	33,3%
O curso de Letras Inglês foi sua primeira opção de curso?	Sim	72,7%
	Não	27,3%

Fonte: dados da pesquisa elaborado pela autora.

Quando perguntados se o curso de Letras Inglês foi o primeiro curso superior, a maioria dos acadêmicos, que corresponde a 66,7% (22 participantes), respondeu que sim, enquanto 33,3% (11 participantes) alegaram que não. Aos que responderam negativamente à pergunta, questionamos que curso fizeram antes e as respostas foram diversas: 4 dos 11

participantes disseram ter cursado (ou estar cursando) Enfermagem enquanto 3 fizeram Administração. Cursos como Engenharia de Produção, Design de Produtos, Ciência da Computação, Redes de Computadores, Relações Internacionais, Ciências Sociais e Biologia também foram citados.

Na pergunta seguinte “O curso de Letras Inglês foi sua primeira opção de curso?”, o quantitativo de alunos que respondeu sim foi ainda maior, correspondente a 72,7% (24 participantes), enquanto apenas 27,3% (9 participantes) disse não. Aos que responderam negativamente, questionamos qual seria a primeira opção de curso. Pelo menos 2 participantes expressaram o desejo inicial de não estar fazendo faculdade enquanto as outras respostas variaram entre os cursos de Ciências Biológicas, Direito, Psicologia ou Relações Internacionais.

Tabela 6 – Experiência prévia com inglês

Perguntas	Resultados	
Você foi aluno majoritariamente de:	Escola Pública	81,8%
	Escola Privada	18,2%
Durante o ensino básico foi ofertada a língua estrangeira Inglês?	Sim	90,9%
	Não	9,1%
Ao ingressar na Universidade, em qual nível você se considerava?	Básico	39,4%
	Intermediário	42,4%
	Avançado	18,2%
Fez ou faz algum curso livre de Língua Inglesa?	Sim	54,5%
	Não	45,5%

Fonte: Dados da pesquisa elaborado pela autora.

Referente a instituição de ensino destes alunos durante o nível básico, a grande maioria, que corresponde a 81,8% (27 participantes), foi aluno de escola pública. Apenas 18,2% (6 participantes) vieram de escola privada. Quanto à oferta da língua estrangeira inglês durante o ensino básico, 90,9% (30 participantes) disse que sim, teve acesso. Já 9,1% (3 participantes) respondeu não.

Em relação ao nível de inglês que os discentes consideravam estar antes de ingressar na faculdade, o maior quantitativo se concentrou no nível intermediário, com 42,4% (14 participantes). Em contrapartida, 39,4% (13 participantes) consideravam estar no nível básico e apenas 18,2% (6 participantes) achavam estar no nível avançado. Na sequência, questionamos se os discentes já fizeram algum curso livre de Língua Inglesa. A maioria, correspondente a 54,5% (18 participantes), disse sim, enquanto 45,5% (15 participantes) responderam não.

Percepções individuais sobre o que está sendo proporcionado como contribuição do curso

Tabela 7 – Contribuição do curso de Letras

Perguntas		Resultados
De acordo com sua própria concepção, indique seu nível de proficiência em inglês hoje:	Muito baixo	9,1%
	Baixo	6,1%
	Razoável	21,2%
	Bom	33,3%
	Muito bom	12,1%
	Proficiente	18,2%
Na sua opinião, o curso de Letras Inglês contribuiu ou está contribuindo?	Muito para o seu aprendizado em Língua Inglesa	21,2%
	Razoavelmente para o seu aprendizado em Língua Inglesa	63,6%
	Pouco para o seu aprendizado em Língua Inglesa	15,2%

Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora.

De acordo com a concepção dos próprios alunos, pedimos para indicarem o nível de proficiência deles em inglês hoje (cursando um nível superior voltado, também, para a Língua Inglesa), 33,3% (11 participantes) respondeu bom, 21,2% (7 participantes) razoável, 18,2% (6 participantes) proficiente, 12,1% (4 participantes) muito bom. Os números menos expressivos, que correspondem a 9,1% (3 participantes) e 6,1% (2 participantes), responderam ter um nível de inglês muito baixo e baixo, respectivamente.

Em sequência, perguntamos – considerando a percepção dos discentes – sobre a contribuição do curso de Letras Inglês para suas vidas como futuros professores, especialmente no que tange à Língua Inglesa. 63,6% (21 participantes) responderam que o curso contribuiu ou está contribuindo “razoavelmente para o seu aprendizado em Língua Inglesa”. Já 21,2% (7 participantes) alegaram contribuir “muito”, enquanto 15,2% (5 participantes) responderam “pouco”.

Tabela 8. Percepções do início e fim do curso

Perguntas	Resultados	
Para quem está no início do curso: como se sente fazendo essa graduação? Está sendo como esperado ou possui alguma observação pontual a fazer? (Turmas “F” e “G”)	Sentimentos positivos	61,5%
	Sentimentos negativos	38,5%
Para quem está no final: como se sente concluindo? Possui ressalvas ou se sente satisfeito com sua jornada acadêmica? (Turmas “A” a “E”)	Sentimentos positivos	27,8%
	Sentimentos negativos	72,2%

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora.

Quando perguntamos como se sentem os discentes que estão no início da graduação (das turmas “F” e “G”), se está sendo como esperado ou se possuem alguma observação pontual a fazer, a maioria das respostas foram interpretadas como positivas. As respostas foram analisadas e divididas entre sentimentos positivos (61,5%, 8 participantes) e sentimentos negativos (38,5%, 5 participantes). A maior parte dos discentes descreveu estar bem, feliz ou satisfeito com o curso, com as expectativas cumpridas. Já a menor parte apontou insatisfação, sensação de desafio e expectativas reduzidas.

Quanto aos alunos concluintes (Turmas “A” a “E”), há fortemente o inverso do que ocorre com os ingressantes. A maioria (72,2%, 13 participantes) possui sentimentos negativos, enquanto a menor parte (27,8%, 5 participantes) mantém sentimentos positivos. A maior parte alegou cansaço, déficit no ensino, lacunas na graduação, frustração e entre outros sentimentos. Já a minoria apontou a sensação de amadurecimento, aprendizado e satisfação ao final do curso.

Percepção dos acadêmicos quanto a estrutura e estratégias utilizadas pelo curso

Tabela 9. Pontos positivos e negativos

Perguntas		Resultados
Quais pontos positivos podem ser observados no curso de Letras Inglês? (Você poderá assinalar mais de uma opção)	Boa comunicação entre docentes e discentes	63,6%
	Docentes capacitados	54,5%
	Aulas dinâmicas e interativas	51,5%
	Ampla divulgação de editais e bolsas	45,5%
Quais pontos negativos podem ser observados no curso de Letras Inglês?	Infraestrutura deixa muito a desejar	63,6%
	Falta de cursos e eventos	57,6%
	Pouco compromisso por parte do corpo docente	54,5%
	Nem todos os docentes se apresentam bem capacitados	51,5%
	Laboratórios com equipamentos obsoletos	51,5%

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pela autora.

Dando continuidade, pedimos para os discentes assinalarem quais pontos positivos podem ser observados no curso de Letras Inglês, dentre os quais se destacaram: boa comunicação entre docentes e discentes (63,6%, 21 respostas), docentes capacitados (54,5%, 18 respostas), aulas dinâmicas e interativas (51,5%, 17 respostas) e ampla divulgação de editais e bolsas (45,5%, 15 respostas). Não se pode perder de vista aqui que os dados

positivos restam na média de 50% de satisfação, o que explica ter um quadro de pontos negativos considerável.

Quanto aos pontos negativos do curso de Letras Inglês, na visão dos alunos, sobressaem-se os seguintes pontos: infraestrutura deixa muito a desejar (63,6%, 21 respostas); falta de cursos e eventos (57,6%, 19 respostas); pouco compromisso por parte do corpo docente (54,5%, 18 respostas); nem todos os docentes se apresentam bem capacitados (51,5%, 17 respostas) e laboratórios com equipamentos obsoletos (51,5%, 17 respostas).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados descritos acima, a partir dos dados gerados pelos formulários aplicados nos indicam informações que nos permitem não somente identificar o perfil sócio demográfico dos estudantes que cursam Letras Inglês na Universidade Federal do Amapá, mas também conhecer e discutir suas percepções acerca deste curso, de modo que em muito poderá contribuir para sua melhoria. Com estes dados, pode-se compreender melhor quem são os atuais alunos do curso de Letras da UNIFAP e quais seus interesses e objetivos, lembrando que os resultados foram retirados de uma pequena amostra, de 33 participantes, e que, para além dessa pesquisa, há uma grande diversidade dentro do curso como um todo.

Assim, no que diz respeito a quem são os alunos de Letras Inglês da UNIFAP, os dados revelaram que o curso é fundamentalmente composto por mulheres, entre idades de 21 a 26 anos, estudantes de escolas públicas, e pardos e brancos – o que se comprova pelos dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua⁷, feita em 2022. Segundo a pesquisa feita pelo IBGE, a população de cor ou raça parda possui grande participação (70,1%) na Região Norte, seguida da população branca (19,7%) – embora, dentre os outros Estados do Brasil, nessa região se encontre a menor estimativa dessa população.

Verificamos ainda que o perfil socioeconômico desses alunos é da classe C. Isso pode ser constatado pelos indícios de que a grande maioria utiliza transporte público e já trabalha, mesmo que, por vezes, não se sustentem sozinhos, mas contribuem com a renda familiar. Outro indício que reforça esse dado é o fato de alguns estudantes já morarem sozinhos e gerarem seu próprio sustento. Estudos como os de Barretto (2015) indicam que, diferente de outro momento na história do Brasil em que os professores pertenciam a classe média da sociedade, hoje

⁷ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102004_informativo.pdf

Uma proporção não muito inferior à metade do corpo de professores provém dos segmentos majoritários e faz parte de famílias em que eles são as primeiras gerações que chegaram ao ensino médio e ao ensino superior no país. (Baretto, 2015, p.692)

Ou seja, os cursos de licenciatura atualmente são compostos por uma população que provavelmente teve acesso mais restrito aos bens sociais e culturais (Baretto, 2015) e que agora pode integrar um curso superior. Ainda considerando o perfil dos acadêmicos aqui participantes da pesquisa, entende-se que a maioria está cursando uma graduação pela primeira vez e que Letras foi a primeira opção de curso, indicando a escolha consciente e o interesse genuíno pela área de estudo. No entanto, não podemos desconsiderar um número significativo que já vem de outras graduações, com experiências prévias distintas dos que ingressaram diretamente em Letras. Este achado se diferencia dos achados da pesquisa de Dutra (2021), cujos sujeitos da pesquisa, com um percentual de 76% (10 de 13 participantes no total), cursam Letras como o primeiro e único curso de graduação.

Quanto aos conhecimentos de antes e depois do ingresso no curso de graduação acerca da Língua Inglesa, os dados registram que um percentual reduzido achava estar no nível avançado ao ingressar na universidade, tendo maior quantitativo de alunos nos níveis intermediário e básico, respectivamente. Hoje, o quadro é diferente, e menos alunos se consideram num nível de proficiência baixo ou muito baixo, e mais se percebem com um nível bom e muito bom, mostrando que os acadêmicos tiveram aproveitamento em Língua Inglesa durante o curso. Em outros termos, esses dados nos fazem inferir que, após ingressarem, os alunos em grande parte conseguem estabelecer compreensão oral (CO), compreensão escrita (CE), expressão oral (EO), expressão escrita (EE) em ILE⁸, em conformidade com as competências e habilidades previstas no Projeto Pedagógico do curso de Letras-Inglês.

Além disso, nota-se que mais da metade dos alunos pesquisados afirmou ter feito ou estar fazendo algum curso livre de Língua Inglesa, o que demonstra um interesse contínuo no aprimoramento do idioma fora do ambiente escolar/acadêmico regular, o que exige tempo e investimento financeiro. Isso pode sugerir autodidatismo ou esforço pessoal para aprimorar suas habilidades em Língua Inglesa como alunos comprometidos na própria formação.

Em relação à contribuição do curso de Letras Inglês, percebemos que a maior parte dos estudantes possui uma visão pouco positiva do curso. Com o maior quantitativo concentrado no “razoável”, tivemos justificativas bastante semelhantes sobre a atual percepção. A começar por uma ótica mais positiva, os alunos que marcaram a alternativa “o

⁸ Inglês como Língua Estrangeira.

curso de Letras Inglês contribuiu muito para o aprendizado em Língua Inglesa”, destacaram aspectos pontuais. Entre esses aspectos, estão “a importância do curso para aprender estrutura e gramática da língua” (Participantes 19 e 22) “agregar conhecimentos específicos” (Participante 23), e “a oportunidade que o curso de Letras oferece de reforçar e praticar o inglês” (Participante 15). Além disso, os acadêmicos expressaram ter tido a oportunidade de vivenciar experiências boas e únicas, tendo a chance de aprender de forma descontraída.

Esses achados, se comparados com o estudo feito por Pedrosa (2007, p.70), mostram resultados muito parecidos, visto que os sujeitos da pesquisa, ao serem perguntados sobre suas expectativas em relação à graduação em Letras, afirmaram terem sido atendidas nos quesitos “enriquecimento de conhecimentos/conteúdos”, “superação de dificuldades pontuais, tais como, fazer análise sintática, leitura, escrita, dentre outras” e “uma predisposição para o novo e para a superação de obstáculos”. De outra feita, Pedrosa (2007) nos aponta que embora os sujeitos reconheçam as contribuições do curso,

eles sabem que eles próprios terão que buscar a continuação e o aperfeiçoamento dessa formação. Os alunos se representam, então, como futuros profissionais engajados nessa busca por novos caminhos como meio para preencher lacunas lingüísticas existentes na sua formação [...]” (p.71)

Com esse retrato verificamos que a situação para os discentes da UNIFAP não é diferente, visto que o curso de Letras proporcionou contribuições, mas, segundo eles, também lacunas. Essas lacunas, em nossa compreensão, inclusive, podem explicar haver alunos que, mesmo depois de ingressarem num curso superior voltado para a Língua Inglesa, consideram-se com um nível baixo ou muito baixo de proficiência. Nas respostas discursivas dos alunos que assinalaram a opção “o curso de Letras Inglês contribuiu razoavelmente para o aprendizado em Língua Inglesa”, os acadêmicos justificaram suas percepções e apontaram diversos fatores que causaram lacunas no aprendizado, dos quais se destacam o que gerou mais prejuízo: a falta de professores.

Os dados gerados atestaram que o curso de Letras Inglês da UNIFAP, durante um bom período (2018-2021), contou com um número mínimo de docentes, devido aos afastamentos para qualificação, considerando que as substituições levam tempo para ocorrer em função de trâmites que envolvem lançamento de edital e realização de concurso para substituições temporárias. Essa situação causou falta de oferta de disciplinas focadas em Língua Inglesa em alguns semestres, que, por consequência, deixou lacunas no ensino-aprendizagem, segundo a percepção dos respondentes pesquisados.

Na voz desses acadêmicos essa situação “foi e permanece sendo um problema que prejudicou diversas turmas” (Participantes 3, 4, 5, 7, 12, 14 e 16). Também questionaram:

“como aprender e praticar a língua inglesa sem alguém para intermediar, ensinar os alunos?”. A afirmação de que há uma permanência, que parte dos alunos, se explica porque no período da coleta de dados o curso contava com apenas dois professores substitutos e dois efetivos para dar conta de todas as turmas.

Esses apontamentos são reiterados e sustentados também pela visão dos próprios professores que, através do questionário aplicado a eles – que contou com 5 perguntas e 4 participantes (número do atual corpo docente responsável pela Língua Inglesa) –, apontaram por unanimidade o fato de haver “poucos docentes no curso” como um dos maiores desafios para ensinar Língua Inglesa (LI) na Universidade. Ou seja, acaba sendo uma questão que afeta tanto alunos quanto professores que, ao tentarem preencher tais lacunas, ficam sobrecarregados.

A pandemia COVID-19 também foi revisitada, pois, devido ao novo formato de ensino emergencial – e tardio, no caso da UNIFAP –, não ofereceu aulas tão satisfatórias e prejudicou o desempenho destes alunos. A pandemia, junto ao quadro reduzido de professores de Língua Inglesa, causou lacunas no ensino da língua que, de acordo com os alunos, são difíceis de serem reparadas “pela necessidade de correr contra o tempo para a formação” (Participante 12). Sendo assim, compreende-se que a Universidade precisa de um planejamento mais ordenado para afastamento docente, que não penalize os alunos e o curso, e esteja mais comprometida com uma formação de qualidade.

Além disso, outro fator apontado pelos alunos foi o de que “as metodologias de ensino no curso são pouco adequadas no desenvolvimento da proficiência da língua”, ou seja, se apresentam um tanto “presas” na tradição de ensino. Neste ponto, fala-se de modo abrangente – tendo em vista que as respostas são discursivas –, e grosso modo, que o aprendizado poderia ser mais proveitoso se os docentes melhorassem tanto a didática, quanto estratégias de ensino e até mesmo a comunicação entre o corpo docente que “conta com metodologias descontinuadas e muito diferentes entre um professor e outro” (Participante 7). Ou seja, um ensino que figura sem progressão, causando ruptura e falta de compressão de unidade dos elementos ensinados. Esses dados nos demonstram que parece não haver planejamento entre pares no interior do curso, o que faz com que se infira que não há ações planejadas em conjunto.

Dessa forma, entende-se que é necessário pensar no conceito de conhecimento compartilhado que, de acordo com Bolzan e Isaia, envolvem as noções de aprendizagem colaborativa e de aprendizagem docente colaborativa. Segundo as autoras:

A primeira pode ser compreendida a partir da dinâmica das trocas entre pares/docentes/discentes, o que implica a autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo, permitindo-lhes, a partir da reestruturação individual dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ideias, inquietações, dúvidas e ajuda pressupõe atividades colaborativas, favorecendo o avanço do processo formativo em andamento (BOLZAN, 2002, 2007, 2008; BOLZAN; ISAIA, 2006, 2007). A segunda é entendida como o processo pelo qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais via compartilhamento de ideias, saberes e fazeres. Implica atividade conjunta e pressupõe um processo interdiscursivo e intersubjetivo, pois é através dessa relação plural, interativa e mediacional que a aprendizagem se dá, envolvendo um movimento de construção e reconstrução de ideias e premissas advindas do processo de compartilhamento (ISAIA, 2007a; BOLZAN; ISAIA, 2007, 2008). (p.17-18)

Em outros termos, a colaboração entre os docentes é essencial, pois não só ajuda a entender e lidar melhor com os discentes, com a própria prática docente, mas também facilita e causa avanços em um trabalho que pode ser colaborativo.

Levando essas questões em conta, compreende-se também por que parece haver uma inversão de sentimentos positivos e negativos entre alunos ingressantes e concluintes. Enquanto nas turmas “F” e “G”, a maioria expressa sentimentos como bem-estar, felicidade e satisfação com o curso, nas turmas “A” a “E” a situação é diferente, sendo destacados sentimentos como cansaço, déficit no ensino, lacunas na graduação, frustração, entre outros. Portanto, observa-se que as turmas mais antigas possuem percepções majoritariamente negativas devido a diversos fatores: além terem enfrentado com maior ênfase a falta de professores, a pandemia do início para metade do curso e o apagão⁹ que coincidiu com o retorno das aulas por Ensino Remoto Emergencial, também não tiveram a possibilidade de fazer nivelamento – que se tornou uma opção muito recentemente – mais cedo. Isso sinaliza a necessidade de melhoria em algumas áreas ou de revisão em aspectos do curso, a fim de garantir uma experiência mais satisfatória aos alunos que estão mais próximos de se formar.

No que diz respeito à percepção dos acadêmicos quanto a estrutura e estratégias utilizadas pelo curso, pudemos observar que a relação entre docentes e discentes é favorável. Com o maior percentual, o ponto positivo mais marcado pelos alunos foi “Boa comunicação entre docentes e discentes”, complementado por “Docentes capacitados” e “Aulas dinâmicas e interativas”, que nos fazem inferir que, mesmo em meio a adversidades, o curso possui suas vantagens para os acadêmicos, que são frutos da boa convivência entre professores e alunos.

Contudo, também não se deve ignorar que o percentual de discentes que indicaram “docentes capacitados” (54,5%, 18 respostas) como um ponto positivo quase se iguala com a

⁹ Apagão que atingiu 13 de 16 municípios do Estado do Amapá, que iniciou em 3 de novembro de 2020 e perdurou por 22 dias.
Disponível em:> <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/11/03/apagao-no-amapa-completa-1-ano-e-expos-fragilidades-no-acesso-a-energia-eletrica-no-estado.ghtml><

estimativa de alunos que assinalaram “nem todos os docentes se apresentam bem capacitados” (51,5%, 17 respostas) como um dos pontos negativos. Ou seja, ainda que a capacitação docente seja vista numa luz positiva, há o contraponto de que não é unânime.

Em uma realidade como essa não há outra alternativa que não seja a formação continuada, mas quando temos, a partir dos dados, informações que grande parte dos professores de Língua Inglesa do curso em estudo encontrava-se em processo de qualificação, infere-se que tal realidade possa vir a se alterar em breve. Pois, segundo Silva (2014), os docentes precisam formar-se continuamente para poderem exercer sua profissão dentro da perspectiva da “reflexão crítica a respeito da própria prática, o que facilitará a compreensão sobre si mesmo como professor, sobre o ensino, a escola, a linguagem e a sociedade”.

Essa importância é ressaltada por Franco (2017, p. 544) que nos lembra que a “ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas”.

Quanto aos pontos negativos que podem ser observados no curso de Letras Inglês, o que mais se destaca entre as respostas é de que a “Infraestrutura deixa muito a desejar”. Esse dado reforça que o curso de Letras, pertencente ao Departamento de Letras e Artes da UNIFAP, sofre com a infraestrutura inadequada e causa insatisfação aos discentes que se veem prejudicados por problemas básicos como falta de água, indisponibilidade de equipamentos de multimídia e de espaços adequados para o ensino. Inclusive, outro ponto levantado é de que o curso possui “Laboratórios com equipamentos obsoletos”.

A percepção dos alunos, que os dados trouxeram, vai ao encontro da percepção dos professores, que também apontaram, por unanimidade (4 participantes), a “Falta de um laboratório moderno e específico para o ensino de línguas” como um dos maiores desafios a serem enfrentados no curso.

Esses dados nos levam a considerar que na Prática Pedagógica, numa perspectiva reflexiva, com os olhos para a Práxis, envolve muitos fatores, pois

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, **infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização** e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, **há muitas variáveis** (FRANCO, p. 544).

Como se vê, os dados revelaram que as lacunas infra estruturais apresentadas corroboraram significativamente para fragilizar a dimensão pedagógica, afetando tanto alunos como professores.

De outra feita, para que a integração entre Universidade e alunos se mantenha atualizada, acreditamos ser importante que pesquisas – como essa – sejam feitas periodicamente, visando também observar quais interesses e expectativas o aluno possui em relação ao seu curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi traçar o perfil dos alunos de Letras Inglês da UNIFAP a partir de suas percepções, que foram construídas ao longo da formação docente, a fim de fazer um exercício de reflexão sobre o que está sendo posto em prática e o que pode ser melhorado. Não nos cabe fazer mensurações acerca da qualidade do curso, nem ignorar as circunstâncias que dificultam um ensino de excelência, como questões sociais e econômicas que assolam as Universidades, principalmente as situadas na Região Norte. Vivemos um contexto político e econômico nos últimos anos que muito influencia – como influenciou no passado e influenciará no futuro – na Educação Brasileira, além de estarmos vivendo uma realidade pós-pandêmica atualmente. Todas essas questões devem ser levadas em conta.

Dessa forma, mediante a pesquisa feita, percebeu-se que, na visão dos alunos, o curso de Letras Inglês na UNIFAP possui alguns pontos a serem melhorados. Maior investimento na infraestrutura, na contratação de professores, na qualificação docente e na promoção de eventos e cursos voltados para a Língua Inglesa são algumas das propostas de contribuição para a melhoria do curso, que é composto por discentes e docentes interessados. Alinhar os interesses e pensar em alternativas para que o curso permaneça funcionando da melhor maneira e formando bons profissionais é um bom começo.

Portanto, pensamos que pesquisas como essa possam vir a auxiliar futuras discussões sobre o curso de Letras – especificamente da UNIFAP –, para que haja também um alinhamento de expectativas entre os alunos ingressantes e a instituição de ensino.

De forma geral, acredita-se que o próprio ato de ingressar, de ocupar espaços na Universidade é uma conquista. Permanecer e ter acesso a uma formação de qualidade, que cause satisfação a todos que dela fazem parte, também devem ser.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul./set. 2015

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal um curso de Letras em estudo**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10, n.29, p.13-26, abr. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 dez. 2023.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 4 set. 2023.

DO PRADO, Juliana; MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Licenciaturas – cenários e contextos da formação de professores da educação básica. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 01–21, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.6428. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6428>. Acesso em: 23 nov. 2023.

DUTRA, C. P. **O perfil dos alunos do curso de Letras Inglês da UFRGS: um estudo quantitativo**. 2021.

FERREIRA, R. C. MOZZILLO, I. **A Língua Inglesa no Brasil como o mercado quer: necessária, mas inalcançável**. Revista Travessias Interativas. ISSN 2236-7403 N. 22, Vol. 10, 2020.

FRANCO, M. A. DO R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, dez. 2016.

GIL, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. — 3. ed. — São Paulo: Atlas, 1991.

GIMENEZ, T. N. *et al.* Crenças de licenciandos em Letras sobre o ensino do inglês. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 125-139, jul. 2000. ISSN 2237-4876. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4489>. Acesso em: 21 jun. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2000v3n1p125>.

GRILLI, Marina. PASSADO, PRESENTE E FUTURO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL: MÉTODOS E POLÍTICAS. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 415-435, dez. 2018. ISSN 1981-9943. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8619>>. Acesso em: 26 nov. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2018v12n3p415-435>.

LIMA, Gislaíne P. **Breve Trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil**. 2008.

LOCATELLI, Cleomar. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. *Cad. Pesq.*, v. 26, n. 3, jul./set., 2019.

LUDKE, M. André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, L. M. **Matizes de adequação de um currículo em Letras/Inglês: um estudo em análise de currículo da licenciatura**. 2016. 93 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MOTA, J. da S. **Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica**. *Humanidades & Inovação* 6, no. 12, 2019.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PEDROSA, P. **O Perfil dos Alunos de um Curso de Letras: investigando as representações de futuros professores de inglês**. 2007.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. *Ens. Tecnol. R.*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

SANTOS, C. W. dos .; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019018, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8652339. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SANTOS, L. I. A. **Da (Des)obrigatoriedade do ensino de línguas no Brasil: o caso do inglês (1961-1971)**. 2019. 70 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

SILVA, P. R. B. S. **A graduação em letras-inglês como formação contínua: desfazendo unilateralidades**. 2014. 150 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, M. L. de; GOIS, S. O. de. A marginalização do ensino de língua inglesa no Brasil e suas consequências para a comunidade escolar / The marginalization of the English language teaching in Brazil and its consequences for the school community. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 29571–29580, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n3-597. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26872>. Acesso em: 24 nov. 2023.