



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO

O LUGAR DO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA  
ESTRANGEIRA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Recife

2024

ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO

O LUGAR DO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA  
ESTRANGEIRA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Letras da Universidade Federal  
de Pernambuco como requisito parcial à  
obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues

Coorientadora: Profa. Dra. Fatiha Dechicha Parahyba

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Camelo, Elizabeth de Oliveira.

O lugar do ensino da produção escrita em língua estrangeira na formação inicial de professores de língua inglesa / Elizabeth de Oliveira Camelo. - Recife, 2024.

259f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

Orientação: Siane Gois Cavalcanti Rodrigues.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Formação inicial do professor de inglês; 2. Currículo; 3. Ensino da produção escrita em língua inglesa. I. Rodrigues, Siane Gois Cavalcanti. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

À minha Alice, meu amor maior.

## AGRADECIMENTOS

A Deus que tem cuidado de mim e dos meus com seu amor e graça.

À minha filha Alice, que tem me ensinado todos os dias, fazendo com que eu me torne uma pessoa melhor.

A Rafael, pai de Alice e meu companheiro nessa grande jornada, pela paciência e amor. Por ser o apoio nos momentos de sacrifício pela minha dedicação à pesquisa.

Aos meus pais, Valdo e Ana, que tanto me apoiaram e torceram por mim, celebrando cada conquista e trazendo carinho e amor para a minha caminhada.

Às minhas irmãs Rose e Vandinha, que em muitos momentos me apoiaram e me fizeram lembrar que os desafios são para nos tornar pessoas melhores.

Ao meu cunhado Maurílio pela alegria e torcida de sempre.

Aos avós de Alice – Luiza e João Batista – por serem rede de apoio e fonte de amor para a minha pequena e para mim também.

A Carla Fabiana e Michelle Rodrigues, amigas e tias de Alice, pelo carinho e por não me deixarem esquecer que sou forte e capaz de enfrentar os desafios.

À minha professora e orientadora Siane Gois, por ser inspiração para mim enquanto profissional dedicada, ética e empenhada nas questões da educação e da formação docente. Agradeço pela orientação atenta, amiga e obstinada, mostrando caminhos para o melhor desenvolvimento da pesquisa.

À minha coorientadora e professora de longa data, Fatiha Parahyba, pelo apoio desde os momentos de construção do projeto de pesquisa até às leituras cuidadosas da tese, pelas contribuições valorosas dentro do processo de orientação sobre o ensino da língua inglesa.

Aos professores Diego Alexandre, Hérica Karina, Ricardo Rios e Rosiane Xypas pela leitura atenta e cuidadosa que tanto contribuem para o enriquecimento da pesquisa e da pesquisadora.

Ao PPGL pelo apoio e disponibilidade nos esclarecimentos sobre questões administrativas.

Aos colegas e professores do doutorado, que ajudaram a tornar essa jornada mais rica e feliz.

Aos estudantes do curso Letras-Inglês da UFPE, que participaram da pesquisa e tanto colaboraram para o desenvolvimento do estudo. Agradeço pela confiança e disponibilidade.

Aos companheiros do grupo de pesquisa LENUFFLE – UFF e UFMG – pelas grandes contribuições à minha formação enquanto pesquisadora, pelas reflexões valiosas sobre ensino de línguas e formação docente.

À professora e amiga Joyce Armani Galli pelo companheirismo, carinho e grandes aprendizados nessa jornada acadêmica. Por ser modelo de profissional militante nas questões da educação linguística, e por ser inspiração para mim.

Ao IFPE, em especial a todos os meus companheiros do Campus Paulista, pelo apoio e oportunidade de poder desenvolver meu trabalho como docente e pesquisadora.

Aos docentes extensionistas do programa PREVUPE – curso pré-vestibular da UPE – que me deram a oportunidade de ser formadora de professores de língua inglesa, proporcionando uma experiência ímpar na minha jornada profissional.

Aos amigos Simone Santana, Xando Vilela, Everton Souza, Raquel Freitas, Ana Rosicler, Dayse Carla Mattos, Cristiane Gonçalves, Manuela Fernanda e alguns outros que me acompanharam nessa caminhada torcendo pelo meu sucesso e pelo sucesso da pesquisa, não me deixando esquecer do quanto sou forte e resiliente.

Aos familiares que com muito carinho me apoiaram e torceram por mim.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para tornar essa jornada desafiadora mais leve e feliz.

## RESUMO

O ensino da língua inglesa tornou-se tema recorrente nos estudos linguísticos, principalmente quando se fala da formação de um sujeito social, político, tecnológico e globalizado, capaz de interagir com a sua realidade a partir da leitura, compreensão, fala e escrita da língua. Essa formação cidadã atravessa as questões do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras e, tratando mais especificamente do inglês, essas questões se tornam ainda mais pertinentes, uma vez que é a língua estrangeira adotada como prioritária pelos documentos norteadores dos currículos para a Educação Básica em todo o Brasil. Nesse contexto, a temática desta tese surgiu das inquietações da pesquisadora sobre a formação inicial do professor de inglês, olhando mais detidamente para o ensino da produção escrita nesse processo formativo. Neste estudo, portanto, buscou-se verificar o lugar do ensino da produção escrita em LI na formação inicial do professor dessa língua, considerando as concepções de ensino de língua e como a metodologia de ensino dessa produção está apresentada no currículo do curso de Letras-Inglês da UFPE, assim como a forma pela qual as atividades de escrita são trazidas nas propostas de ensino dos futuros professores. Para a análise e discussão dos dados, utilizamos como base a concepção interacional de língua, trazida pelo Círculo de Bakhtin (2006, 2010, 2018), a qual propõe um olhar discursivo e dialógico sobre a linguagem. Também concorrem para essa abordagem interacionista dos estudos sobre o ensino de línguas, as discussões propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo, o qual defende uma relação mais significativa entre linguagem, desenvolvimento e contextos socioculturais. Foi adotado o método qualitativo de análise, descrição e interpretação dos dados, utilizando-se da pesquisa documental, especificamente, do questionário e da entrevista semiestruturada para a coleta e composição do corpus. Nesse conjunto de ideias, entendemos que a formação teórico-metodológica do licenciando deve orientar e dar subsídios para suas práticas em sala de aula, principalmente no trabalho com a produção de textos escritos. Os resultados mostram que o currículo analisado apresenta um espaço considerável para o ensino da produção escrita em LI, porém o caminho traçado até a elaboração e implementação das propostas didáticas dos futuros professores apresenta lacunas que reverberam na proposição de atividades de escrita significativa e de viés sociodiscursivo.

**Palavras-chave:** Formação inicial do professor de inglês; Currículo; Ensino da produção escrita em língua inglesa; Interacionismo Sociodiscursivo.

## **ABSTRACT**

The teaching of English has become a recurrent theme in linguistic studies, particularly when discussing the formation of social, political, technological, and globalized individuals capable of interacting with their reality through reading, understanding, speaking, and writing the language. This civic education transcends the issues of teaching and learning foreign languages and, more specifically in the case of English, these issues become even more relevant since it is the foreign language adopted as a priority by the guiding documents of the curricula for Basic Education throughout Brazil. In this context, the theme of this thesis arose from the researcher's concerns about the initial training of English teachers, looking more closely at the teaching of written production in this formative process. This study, therefore, sought to verify the place of teaching written production in English in the initial training of teachers of this language, considering the conceptions of language teaching and how the methodology of teaching this production is presented in the curriculum of the English Language and Literature course at UFPE, as well as the way in which writing activities are brought in the teaching proposals of future teachers. For the analysis and discussion of the data, we used as a basis the interactional conception of language, brought by the Bakhtin Circle (2006, 2010, 2018), which proposes a discursive and dialogical view of language. The discussions proposed by Sociodiscursive Interactionism, which defends a more significant relationship between language, development, and sociocultural contexts, also contribute to this interactionist approach to language teaching studies. The qualitative method of data analysis, description, and interpretation was adopted, using documentary research, specifically the questionnaire and the semi-structured interview for data collection and composition of the corpus. In this set of ideas, we understand that the theoretical-methodological training of the undergraduate student should guide and provide subsidies for their classroom practices, mainly in the work with the production of written texts. The results show that the curriculum analyzed presents a considerable space for the teaching of written production in English, however, the path traced until the elaboration and implementation of the future teachers' didactic proposals presents gaps that reverberate in the proposal of significant and socio-discursive writing activities.

**Keywords:** Initial teacher education in English, Curriculum, Teaching of English writing, Sociodiscursive Interactionism.

## **RESUMÉ**

L'enseignement de l'anglais est devenu un thème récurrent dans les études linguistiques, notamment en ce qui concerne la formation d'un individu social, politique, technologique et globalisé, capable d'interagir avec sa réalité à travers la lecture, la compréhension, l'expression orale et écrite. Cette formation citoyenne traverse les enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères et, plus spécifiquement dans le cas de l'anglais, ces enjeux deviennent encore plus pertinents, étant donné qu'il s'agit de la langue étrangère privilégiée dans les documents de référence des programmes de l'enseignement de base à travers le Brésil. Dans ce contexte, le thème de cette thèse est né des préoccupations de la chercheuse concernant la formation initiale des enseignants d'anglais, en se concentrant plus particulièrement sur l'enseignement de la production écrite dans ce processus de formation. Cette étude a donc cherché à déterminer la place de l'enseignement de la production écrite en anglais dans la formation initiale des enseignants de cette langue, en considérant les conceptions de l'enseignement des langues et la manière dont la méthodologie d'enseignement de cette production est présentée dans le programme du cours de Lettres-Anglais de l'UFPE, ainsi que la façon dont les activités d'écriture sont intégrées dans les propositions pédagogiques des futurs enseignants. Pour l'analyse et la discussion des données, nous avons utilisé comme base la conception interactionnelle du langage, proposée par le Cercle de Bakhtine (2006, 2010, 2018), qui propose un regard discursif et dialogique sur le langage. Les discussions proposées par l'interactionnisme sociodiscursif, qui défend une relation plus significative entre le langage, le développement et les contextes socioculturels, contribuent également à cette approche interactionniste des études sur l'enseignement des langues. La méthode qualitative d'analyse, de description et d'interprétation des données a été adoptée, en utilisant la recherche documentaire, en particulier le questionnaire et l'entretien semi-structuré pour la collecte et la composition du corpus. Dans ce cadre, nous considérons que la formation théorique et méthodologique du futur enseignant doit orienter et fournir des bases pour ses pratiques en classe, notamment dans le travail sur la production de textes écrits. Les résultats montrent que le programme analysé accorde une place importante à l'enseignement de la production écrite en anglais, cependant, le chemin parcouru jusqu'à l'élaboration et à la mise en œuvre des propositions pédagogiques des futurs enseignants présente des lacunes qui se répercutent sur la proposition d'activités d'écriture significatives et à caractère sociodiscursif.

**Mots clés :** Formation initiale de professeur d'anglais ; Programme d'études ; Enseigner la production écrite en anglais ; Interactionnisme sociodiscursif.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: PUBLICAÇÕES NO BANCO DE TESES QUADRO DA CAPES (2011 – 2021) .....	21
QUADRO 2: TEXTOS PUBLICADOS NA REVISTA ANPOLL (2017 – 2021) .....	22
QUADRO 3: TRABALHOS APRESENTADOS NO ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL - ENANPOLL .....	23
QUADRO 4: TRABALHOS APRESENTADOS NO ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL - ENANPOLL .....	23
QUADRO 5: O ENSINO DAS LÍNGUAS NO PERÍODO IMPERIAL DA HISTÓRIA DO BRASIL .....	37
QUADRO 6: CAPACIDADES DE LINGUAGEM, OPERAÇÕES E NÍVEIS DE ANÁLISE.....	72
QUADRO 7: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA .....	97
QUADRO 8: QUADRO SISTEMÁTICO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	100
QUADRO 9: PROGRAMA METODOLOGIA DE ENSINO DE LI. ....	112
QUADRO 10: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA I .....	113
QUADRO 11: EMENTA DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II .....	113
QUADRO 12: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II .....	114
QUADRO 13: EMENTA E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA III .....	115
QUADRO 14: EMENTA E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA IV .....	116
QUADRO 15: EMENTA E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA V.....	117
QUADRO 16: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR I .....	119
QUADRO 17: CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR III. ....	121
QUADRO 18: QUADRO DE LEITURA ANALÍTICA DOS PLANOS DE AULA – PLANO 01 .....	124
QUADRO 19: QUADRO DE LEITURA ANALÍTICA DOS PLANOS DE AULA – PLANO 02 .....	126
QUADRO 20: TRECHO DO PLANO DE AULA 02.....	128
QUADRO 21: QUADRO DE LEITURA ANALÍTICA DOS PLANOS DE AULA – PLANO 03 .....	130
QUADRO 22: ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA PROPOSTA NO PLANO 03 .....	132
QUADRO 23: QUADRO DE LEITURA ANALÍTICA DOS PLANOS DE AULA – PLANO 04 .....	133
QUADRO 24: EXERCÍCIO 01 DE AVALIAÇÃO PLANO DE AULA 04 .....	135
QUADRO 25: EXERCÍCIO 02 DE AVALIAÇÃO PLANO DE AULA 04 .....	135
QUADRO 26: QUADRO DE RESPOSTAS À ENTREVISTA – MIGUEL .....	138
QUADRO 27: TRECHO DO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE LALI I.....	140
QUADRO 28: TRECHO DO PROGRAMA DA DISCIPLINA LALI II.....	141
QUADRO 29: TRECHO DA ENTREVISTA CONCEDIDA EM 02 DE JUNHO DE 2023 ATRAVÉS DA PLATAFORMA <i>GOOGLE MEET</i> . ....	143
QUADRO 30: QUADRO DE RESPOSTAS À ENTREVISTA – BRUNO .....	146
QUADRO 31: QUADRO DE RESPOSTAS À ENTREVISTA – SAULO .....	149
QUADRO 32: QUADRO DE RESPOSTAS À ENTREVISTA – ERALDO .....	154
QUADRO 33: TRECHO DO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR EM INGLÊS III.....	163
QUADRO 34: TRECHO DO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO CURRICULAR EM INGLÊS IV.....	163

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPOLL: Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAC: Centro de Artes e Comunicação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

IES: Instituição de Ensino Superior

ISD: Interacionismo Sociodiscursivo

LALI: Linguística Aplicada à Língua Inglesa

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LE: Línguas Estrangeiras

LI: Língua Inglesa

MELI: Metodologia de Ensino de Língua Inglesa

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC: Projeto Pedagógico do Curso

PRP: Programa Residência Pedagógica

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2. APORTE TEÓRICO</b> .....	<b>33</b>
2.1 O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: DAS REFORMAS CURRICULARES À FORMAÇÃO DOCENTE .....	33
<b>2.1.1</b> Percurso histórico sobre o lugar das línguas estrangeiras na educação básica brasileira.....	<b>33</b>
<b>2.1.2</b> Currículo: perspectivas e identidade .....	<b>44</b>
<b>2.1.3</b> Formação inicial do professor de inglês .....	<b>50</b>
2.2 LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCEITOS E CONCEPÇÕES .....	53
<b>2.2.1</b> A língua como interação: estudos bakhtinianos sobre a linguagem .....	<b>54</b>
<b>2.2.2</b> Dialogismo e relações enunciativas .....	<b>57</b>
<b>2.2.3</b> Agindo socialmente por meio da linguagem: os gêneros do discurso .....	<b>60</b>
2.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: AS PRÁTICAS E CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM FOCO .....	66
2.4 PRODUÇÃO ESCRITA .....	73
<b>2.4.1</b> Perspectivas teóricas: do tradicionalismo ao interacionismo sociodiscursivo .....	<b>74</b>
<b>2.4.2</b> O ensino da produção escrita sob o olhar do isd .....	<b>79</b>
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	<b>83</b>
3.1 PARADIGMA ORIENTADOR .....	85
3.2 CAMPO DE ESTUDOS E SUJEITOS DA PESQUISA .....	86
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	90
3.4 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	92
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>103</b>
4.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS-INGLÊS - PPC .....	103
4.2 PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO CURRICULAR E METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (MELI) .....	112
4.3 PLANOS DE AULA .....	122
4.4 ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES DO CURSO LETRAS-INGLÊS .....	137
<b>5. O FUTURO PROFESSOR DE INGLÊS E SUA FORMAÇÃO INICIAL: CONFRONTANDO OS DADOS</b> .....	<b>157</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>166</b>
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	<b>169</b>
APÊNDICES .....	176
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA E RESPOSTAS.....	176

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	186
ANEXOS .....	189
ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP.....	189
ANEXO B – Programas dos componentes curriculares.....	194
ANEXO D – Regulamento dos estágios obrigatórios e não obrigatórios do curso Letras-Inglês .....	219
ANEXO E – Regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP .....	226
ANEXO F – UFPE PORTARIA N° 04/2021 .....	244
ANEXO G – Planos de aula dos estudantes estagiários.....	249



## 1. INTRODUÇÃO

No mundo atual, muito tem se discutido acerca da importância de se dominar uma língua estrangeira (doravante LE), principalmente quando se trata desse cenário de globalização e de avanços tecnológicos no qual estamos inseridos. Nesse contexto, torna-se essencial compreender sob quais bases teórico-metodológicas estão orientadas essas discussões sobre as línguas e seu papel na formação do sujeito crítico, político e socialmente participativo. Essa formação cidadã atravessa as questões do ensino e da aprendizagem das LE e, tratando mais especificamente da Língua Inglesa (doravante LI), são reflexões que se tornam ainda mais pertinentes, uma vez que é a LE adotada como prioritária pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento norteador dos currículos para a Educação Básica em todo o Brasil.

O ensino de LE tem sido uma questão bastante discutida na contemporaneidade, pois, no contexto da Educação Básica brasileira, com a implementação da BNCC, recomenda-se que todo o processo de ensino e aprendizagem passe a ser norteado pelo documento, desde a definição das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, passando pela reformulação curricular dos diversos componentes, chegando à articulação com as ações educacionais relativas à formação de professores. Todo esse processo insere-se no universo das políticas linguísticas que tratam de questões referentes à relação entre língua e sociedade, que tendo seu estudo numa perspectiva crítica com vistas a uma participação cidadã, possibilita aos sujeitos a compreensão sobre o mundo em que vivem. Essas políticas são fundamentais para a compreensão dos contextos culturais e ideológicos que permeiam as práticas pedagógicas e levam a uma visão mais ampliada de mundo, considerando os elementos que podem convergir e/ou divergir nas relações entre línguas e culturas.

Nesse conjunto de ideias, com a implementação da BNCC, o inglês adquiriu lugar privilegiado em relação às demais línguas estrangeiras no currículo para a Educação Básica brasileira, e aqui cabe uma crítica à exclusão da língua espanhola do currículo, que desconsidera o Plurilinguismo e a forte influência da cultura latino-americana para a composição histórica, social e cultural do Brasil. Com isso, tendo em vista o que propõe o documento, a língua inglesa tornou-se o único idioma adotado para a formação do sujeito global e tecnológico da contemporaneidade:

[...] a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais. (Brasil, 2018, p.476)

Dessa forma, o inglês, de acordo com a BNCC do Ensino Médio, é visto como um caminho para ampliar a visão de mundo do estudante, capaz de levar ao conhecimento sobre uma “diversidade” cultural, e não como o próprio conhecimento como objeto de ensino e aprendizagem. É como se essa língua fosse uma ferramenta de acesso a culturas em cuja diversidade não estão contemplados elementos relativos às demais línguas estrangeiras, entendendo o inglês como único instrumento de comunicação intercultural. É importante considerar que a BNCC, embora se defina como um documento que defende uma educação que “considera as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2018, p.15), não atende às necessidades de uma educação plurilíngue dentro de uma perspectiva dos letramentos em LE. Sobre isso, partilho do ponto de vista de Camelo e Galli (2019) quando afirmam que “muito mais que instrumentalizar, os objetivos de ensino de LE na escola pública devem assentar-se na introdução à cultura diversa que emerge ao estudar-se uma língua outra, evocando noções relativas à alteridade e ao respeito mútuos”.

Embora a referência esteja direcionada ao ambiente da escola pública, em qualquer dos contextos de ensino e aprendizagem, as LE devem ser vistas e tratadas como o lugar das memórias históricas e culturais de um povo, pilar necessário para a reflexão de valores como o respeito e a igualdade.

Voltando à BNCC, cumpre destacar que, além do seu caráter monolíngue, em sua proposta, o documento sugere um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas na área de linguagens, dentre as quais é possível citar a competência 4 que trata de

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017, p.486)

Nessa competência especificamente, a proposta é que se trabalhe a língua estrangeira dentro das suas variedades, limitando o estudo da LI à abordagem dos seus diversos usos, como define a habilidade EM13LGG403: “Fazer uso do inglês como língua do mundo global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Brasil, 2018, p.486). Dessa forma, o ensino da LE não ultrapassa os limites do uso e da funcionalidade das línguas, deixando de lado questões sobre a importância sociocultural e política delas para a sociedade como um todo.

É, portanto, com esse olhar crítico sobre o documento norteador dos currículos para a Educação Básica brasileira, que se pretende discutir aqui as concepções e objetivos do ensino de LI. Nessa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem desse idioma passa a ser um objeto pertinente de reflexão, pois, é através do que se propõe enquanto objetivo de ensino e de aprendizagem, que se reconhecem as concepções e caminhos teórico-metodológicos percorridos nos currículos para o trabalho com o inglês.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental uma discussão sobre a formação do professor de língua inglesa, considerando que, a partir desse processo formativo, as reflexões sobre concepção de língua e de ensino de língua se revelam, resultando numa atuação docente coerente e significativa para a construção desse sujeito crítico e participativo. É nessa construção que o trabalho do professor de línguas estrangeiras contribui para uma compreensão do sujeito sobre o seu lugar no mundo, bem como sobre as relações possíveis entre o que é de sua cultura e o que a cultura do outro pode trazer, possibilitando, assim, uma visão mais ampliada sobre a diversidade de espaços culturais existentes. Ao abordar tal questão, Espar (2010, p.232) defende que

[...] é no trabalho com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras donde pode jorrar o maior manancial de situações e experiências num ambiente escolar que educam pela e para a paz: a necessária saída da fixação no umbigo do próprio mundo, e despojar-se da própria língua para entregar-se a outra estranha, a convivência e compreensão dos diferentes e de suas culturas, transformando-se em caminhos abertos para possibilitar um diálogo enriquecedor com o ‘outro’, até mesmo daquele que habita dentro de cada um.

Desse modo, é também ponto crucial neste estudo compreender como essa formação docente se dá no contexto das universidades, considerando que, nesse processo de formação inicial, os professores se deparam com questões relacionadas aos saberes da linguagem e aos

saberes da docência. No entanto, nem sempre foi dessa forma, pois a formação docente vinha de uma perspectiva mais tradicional, que priorizava o conhecimento de áreas específicas e, no caso da área das línguas estrangeiras, o professor era visto como um mero aplicador de métodos e a língua tinha um foco mais instrumental. Já o conhecimento pedagógico, só foi sendo contemplado aos poucos, pois, assim como afirma Saviani (2009, p.148), “a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reforma da década de 1930”. O autor afirma ainda que, no decorrer da história da formação docente no Brasil,

o que se revela é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (Saviani, 2009, p.148)

Nesse percurso, a formação de professores no Brasil se organizou em modelos que privilegiavam os conteúdos específicos das áreas de conhecimento, bem como em modelos que consideravam como fundamentais os aspectos didáticos e pedagógicos dessa formação. Em seu texto, Saviani (2009) trata sobre a constituição dos cursos de pedagogia e licenciaturas que, em determinado momento, adotaram o Sistema “3+1”, no qual os três primeiros anos de curso contemplavam o estudo das disciplinas específicas, e o último ano era dedicado à formação didático-pedagógica. Esse esquema “3+1” vigorou durante muito tempo nas universidades do país, inclusive na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, nosso espaço de pesquisa, conforme detalhar-se-á adiante. O curso de Letras na referida universidade se organizava em 3 anos de estudos sobre questões da língua e da literatura e mais um ano para o trabalho com as questões pedagógicas referentes ao ensino como um todo. Com a reforma curricular em 2010, o perfil do curso sofreu modificações, trazendo grandes avanços para a formação do professor de línguas. Dentre esses avanços, está o desmembramento do antigo curso de Letras em dupla habilitação em cursos de habilitação única, sendo a formação direcionada para a língua vernácula ou língua estrangeira – Inglês, Espanhol, Francês ou Libras. Nessa reforma, também foi acrescentado o ajuste da carga horária voltada para a formação pedagógica, que, no currículo de 2017, já contempla disciplinas de metodologia e estágio a partir do terceiro ano de curso. No curso de Letras-Inglês mais especificamente, a atualização da proposta curricular reconhece

a necessidade cada vez maior, em nosso país, da formação de professores de língua inglesa que possam contribuir para a efetiva implementação do ensino dessa língua em nosso país, desejo revelado por meio da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005). Trata-se de um gesto de política linguística, que se alinha a outras ações cujo intuito é o estabelecimento de relações cada vez mais fortes com países estrangeiros, mas que também impõe às Instituições de Ensino Superior do Brasil o desafio de fomentar a pesquisa nesse campo e qualificar cada vez mais seus egressos. (UFPE, 2017, p.18)

Diante dessa discussão, vemos que os currículos dos cursos de Letras são importantes fontes de análise no que concerne aos componentes contemplados para o trabalho com a LI nas salas de aulas da Educação Básica. O profissional licenciado precisa estar imerso no universo da linguagem, entendendo-o como seu objeto de ensino e pesquisa constante, assim como precisa também trazer esse objeto para a sala de aula de forma acessível, crítica e produtiva.

Nesse sentido, o ensino de LI tem sido objeto de vários estudos sobre as possíveis abordagens dessa língua em sala de aula. No entanto, ainda são insuficientes as pesquisas realizadas nesse campo das Letras, tendo em vista a importância do trabalho com o inglês tanto nas escolas de Ensinos Fundamental e Médio, quanto nas universidades que formam os docentes que vão atuar no ambiente escolar. As pesquisas e trabalhos realizados na área de formação inicial de professores de inglês demonstram a importância de disciplinas como Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado, pois, assim como constatou Carmo (2015, p.92) em seus estudos na Universidade de Brasília, tratando sobre o lugar do estágio supervisionado no currículo da formação do professor de língua inglesa,

A análise dos documentos e dados confirmou nossa tese de que é necessário haver mais integração entre a teoria e a prática na formação docente, em especial do professor de Língua Inglesa. Também compreendemos que o estágio supervisionado é fundamental para a prática, mas seu espaço dentro do curso ainda é limitado.

Tal constatação tem como base a análise das Diretrizes Curriculares do curso Letras- Inglês articulada ao estudo das matrizes curriculares de algumas instituições de Ensino Superior do Distrito Federal. Além da análise documental, a pesquisa também contemplou uma reflexão acerca das experiências dos docentes egressos dessas instituições. Todo esse trabalho nos leva a refletir sobre como tais experiências e aprendizagens no curso de licenciatura podem contribuir para a formação de um docente crítico e atento às necessidades da comunidade escolar com a qual vai conviver em sua trajetória profissional.

Além do estudo de Carmo (2015), outras pesquisas abordando a questão do ensino e da aprendizagem de língua inglesa corroboram a relevância dessas reflexões para a formação do professor de inglês. Em seu trabalho, Silva (2015) investiga as manifestações de criticidade na prática pedagógica de professores em formação inicial, com vistas aos impactos dessa perspectiva crítica para a formação do estudante da Educação Básica com o qual esse professor irá atuar. Seu estudo buscou verificar se os alunos em formação inicial de Letras – língua inglesa, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) manifestam criticidade em sua prática pedagógica. A pesquisa revelou que,

ao professor é dada a possibilidade de ampliar as perspectivas do seu alunado, bem como as suas, a partir do enfraquecimento de discursos hegemônicos e naturalizados e de um constante exercício de duvidar. Esse movimento de criticidade aqui descrito não garante, porém, a participação ativa do aluno da Educação Básica nos debates ou na sociedade, nem tampouco os empodera, mas busca sua implicação e suas experiências como essenciais no processo de ensino-aprendizagem. (Silva, 2015, p.158)

Com isso, vê-se que a formação inicial é um momento crucial para o desenvolvimento da criticidade do futuro professor, que, em sua atuação em sala de aula, poderá estimular a criticidade dos estudantes, extrapolando as fronteiras da escola e do próprio currículo de LI. Essa perspectiva crítica do processo de ensino e de aprendizagem é essencial para a construção de sua identidade enquanto docente capaz de questionar, repensar e transformar sua realidade, incentivando seus estudantes a essa transformação também.

É importante trazer ainda questões relativas ao objeto de ensino do componente curricular de língua inglesa, e aqui, mais especificamente, lançarei o foco sobre o ensino da produção escrita. Em estudos realizados acerca dessa temática, muito se discute sobre como tratar a escrita em inglês na sala de aula da Educação Básica. Uma pesquisa que trata bem essa questão é a de Capozzoli (2020), pois, nela, a autora investiga a atividade de escrita articulada às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Em seu estudo, Capozzoli percebe que o uso das TICs contribui significativamente para a aprendizagem, promovendo mais autonomia e trazendo mais satisfação e motivação para os alunos. No eixo da produção escrita, as TICs podem ser uma ferramenta valiosa para o aprendizado, mas a autora salienta que tais recursos nunca substituirão a mediação do professor. Assim, pensar a escrita em LI na sala de aula requer considerar o contexto tecnológico no qual estamos inseridos, que permite aos estudantes agirem

socialmente por meio da linguagem na produção escrita de seus textos, sem descartar o importante papel do professor na mediação desse processo produtivo.

Considerando essas discussões e com base nos estudos sobre a língua e seu ensino, a presente pesquisa busca refletir sobre como se dá a formação do professor de inglês na contemporaneidade, assim como sobre o lugar do ensino da escrita em LE na formação inicial desse professor, trazendo um olhar especial para os componentes que constituem o currículo do curso de Letras-Inglês e sua perspectiva de formação docente.

Levando em conta o objetivo aqui proposto, considerando os elementos de pesquisa priorizados nesta pesquisa – ensino de aprendizagem de LI, formação do docente de inglês e ainda, o ensino da escrita em LE; vemos a necessidade de trazer mais reflexões e buscar estudos que vêm sendo realizados acerca desses elementos. A partir de pesquisas publicadas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é possível identificar uma carência de pesquisas que tratem da relação entre formação inicial do professor de inglês, currículo do curso de Letras-Inglês e ensino de produção escrita em LI – todas essas temáticas utilizadas como palavras-chave para a busca no referido banco.

Abaixo estão sistematizados os dados referentes à pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da CAPES.

Quadro 1: Publicações no Banco de Teses Quadro da CAPES (2011 – 2021)

TEMÁTICAS DOS ESTUDOS	QUANTIDADE DE TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS
CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA	22
CURRÍCULO DO CURSO LETRAS-INGLÊS	3
FORMAÇÃO DE PROFESSOR	679
FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LI	24
ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA	287
ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LI	10

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> acesso em 02/11/2021

De acordo com as informações apresentadas na tabela acima, as pesquisas sobre currículo de cursos de licenciatura nos últimos 10 anos ainda são escassas em relação ao panorama de estudos publicados no banco da CAPES, e quando trata do currículo do curso

Letras-Inglês, o número de trabalhos é ainda menor, chegando a três pesquisas apenas. Já a temática sobre formação docente apresenta uma maior recorrência de pesquisas, no entanto, a formação do professor de inglês é também uma temática pouco tratada. E sobre a produção escrita, grande parte das investigações traz a língua portuguesa como foco, de maneira que a escrita em inglês é tratada em poucas pesquisas. Os dados aqui apresentados mostram que as temáticas de interesse deste estudo – formação do professor de inglês, currículo do curso de Letras-Inglês e Ensino da escrita na referida língua – geralmente são tratadas separadamente, não sendo relacionadas em nenhum momento nos estudos publicados. Em algumas pesquisas, é possível ver uma articulação entre formação inicial e currículo, produção escrita e atuação dos professores já graduados, mas não em formação inicial.

Também reforçam essa lacuna, os dados observados a partir da pesquisa realizada no banco de revistas da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). Dentre os trabalhos e textos publicados na Revista da ANPOLL em anos mais recentes, são raros os artigos que tratam da relação entre o ensino da escrita em inglês, a formação inicial do professor e o currículo do curso de Letras-Inglês. Observe-se o quadro-resumo sobre os dados levantados:

Quadro 2: Textos publicados na Revista ANPOLL (2017 – 2021)

ANO DE PUBLICAÇÃO	TOTAL DE ARTIGOS PUBLICADOS	ARTIGOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
2021	14	1
2020	14	3
2019	11	1
2018	16	0
2017	8	0

Fonte: <https://anpoll.org.br/revistas/> acesso em 02/11/2021

Pode-se ver a baixa recorrência de temas relativos ao ensino e à aprendizagem de inglês, o que revela uma baixa recorrência de investigações sobre a formação inicial do professor, bem como sobre o currículo do curso de Letras-Inglês. Considerando que as publicações na referida revista refletem boa parte dos estudos que estão sendo realizados no campo da Linguística por pesquisadores das mais diversas partes do país, podemos afirmar que ainda é muito reduzida a atenção dada à formação inicial do professor de inglês, ao currículo do seu curso e ao trabalho

com a produção escrita em LI. Em seus mais recentes eventos nacionais, a ANPOLL registrou poucos trabalhos desenvolvidos sobre as temáticas relacionadas ao Ensino de LI, pois, conforme demonstram os dados a seguir, apenas uma quantidade pequena de trabalhos apresentados em tais eventos tratou das temáticas de formação de professores de língua inglesa, e de ensino e aprendizagem de inglês.

### **GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada**

Quadro 3: Trabalhos Apresentados no Encontro Nacional Da Anpoll - ENANPOLL

ANO DO EVENTO	TOTAL	OUTROS TEMAS	FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE INGLÊS
2020	14	10	4
2018	9	6	3

Fonte: <https://anpoll.org.br/> acesso em 02/11/2021

### **GT Ensino E Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada**

Quadro 4: Trabalhos Apresentados No Encontro Nacional Da Anpoll - ENANPOLL

ANO DO EVENTO	TOTAL	OUTROS TEMAS	ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
2020	14	14	0
2018	9	8	1

Fonte: <https://anpoll.org.br/> acesso em 02/11/2021

A partir dos dados sistematizados nos quadros-resumo, é possível perceber a importância de se discutir sobre o lugar do ensino da produção escrita em LI na formação inicial do professor de inglês, pois, embora uma parte das pesquisas sobre ensino de língua inglesa investiguem o fazer docente já instituído por um profissional devidamente licenciado, neste trabalho, o foco recai sobre o profissional docente em formação. Vemos, nesse perfil de licenciando, um público essencial de análise para se compreender como se dá essa formação inicial, descortinando as concepções de língua e de escrita, bem como as perspectivas de formação desse futuro docente.

Neste estudo, buscamos entender como esse profissional em construção consegue lidar com os saberes para ensinar, pensando sua prática e sua proposta de trabalho com a produção

escrita em sala de aula. De que forma a organização do currículo do curso de Letras proporciona a esse docente em formação uma perspectiva interacionista do trabalho com o texto escrito? Pensar como se dá a formação inicial vai permitir uma compreensão sobre as possibilidades e reflexões que podem contribuir para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, mais especificamente, para o ensino da produção escrita.

Acreditamos que um espaço dedicado ao ensino da produção escrita em LI no currículo do curso Letras-Inglês, pode levar o professor em formação a propor um trabalho coerente com as concepções de língua e de escrita contempladas no próprio currículo, possibilitando a esse futuro docente uma maior clareza sobre quais e como as capacidades de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) podem ser desenvolvidas nas atividades propostas.

Dessa forma, a partir dessas reflexões acerca dos estudos e espaços dedicados ao ensino da produção escrita na formação inicial do professor de inglês, lançamos as seguintes perguntas que orientam e guiam esta pesquisa:

- I. Qual o lugar do ensino da produção escrita em LI na formação inicial do professor de inglês, considerando a concepção de língua e de currículo que subjaz à proposta curricular do curso de Letras?
- II. De que forma os componentes curriculares referentes ao estágio curricular e à metodologia de ensino de inglês propiciam, aos professores em formação inicial, conhecimentos para o ensino da produção escrita em língua inglesa, tomando como base a concepção de língua assumida pelo currículo do curso Letras-Inglês?
- III. Como o trabalho com a produção textual escrita está contemplado nos projetos didáticos e planos de aula dos professores em formação inicial em língua inglesa, considerando a forma como esses docentes mobilizam os saberes construídos no decorrer da licenciatura em Letras - Inglês?

Nesse panorama, vemos a relevância de se tratar sobre quais caminhos teóricos e metodológicos esses professores estão sendo formados na academia, a começar pelas questões referentes à concepção de língua e linguagem que norteia essa formação. Os estudos sobre a língua perpassaram concepções distintas, as quais tentaram explicá-la por meio da especificação de suas funções e, na maioria das vezes, a partir do ponto de vista do locutor enquanto sujeito único e solitário na construção linguística e discursiva. Dentre esses estudos,

destacam-se a visão da língua enquanto expressão do pensamento, bem como o viés mais instrumental, quando a principal função da língua estava na comunicação e na expressão do universo individual do locutor. Diferentemente dessas perspectivas, nas reflexões propostas pelo Círculo de Bakhtin ([1929] 2003, 2010, 2018), a língua é vista como o lugar da interação, onde o sujeito se constitui por meio da enunciação.

Assim, para a análise e discussão proposta nessa pesquisa, será utilizada como base sobre a concepção de língua, a perspectiva interacional trazida pelo Círculo de Bakhtin ([1929] 2003, 2010, 2018), a qual propõe um olhar discursivo e dialógico sobre a linguagem. Os estudos do Círculo ([1929] 2003, 2010, 2018) trazem grandes contribuições para a compreensão do que é a língua, considerando os contextos sociais e culturais diversos nos quais as atividades de linguagem acontecem. Daí a importância de se trazer para este estudo as discussões propostas pelos autores sobre enunciados, gêneros e dialogismo, pois, assim como Volochinóv (2018, p.218) ressalta:

A realidade efetiva da linguagem, não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Dessa forma, a interação verbal é o elemento primordial para a constituição da língua enquanto conjunto de práticas sociais. Bakhtin reitera seu pensamento sobre a relação entre língua e interação social quando afirma que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”. (Bakhtin, 2003, p.130), defendendo, portanto, que a língua não deve ser vista como um objeto abstrato ou um produto acabado com essência predominantemente normativa, e sim com foco na sua dimensão sociocultural. Com isso, pode-se entender que Bakhtin e os membros do círculo abordam a linguagem como interação social, sendo a enunciação um ato tanto individual quanto coletivo, uma vez que num contexto social mais amplo, cada sujeito tem uma contribuição na construção de significados, consolidando, assim, uma estreita relação entre a língua e o social.

Quando vista como práticas sociais situadas cultural e historicamente, a língua passa a ser compreendida como o principal meio pelo qual os sujeitos (inter)agem socialmente, adequando seus discursos às situações de comunicação das quais estão participando. E é a partir dessa perspectiva sociointeracionista da língua que se passou a pensar uma prática textual-discursiva capaz de inserir o sujeito nos mais diversos contextos de interação social, permitindo

um uso mais consciente da língua, adequando o discurso às atividades sociais e considerando suas especificidades.

Neste ponto, a interação acontece por meio dos enunciados que compõem os gêneros discursivos, os quais são definidos por Bakhtin (2003, p.279) como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que são elaborados em cada esfera de utilização da língua. Para o autor, “[...] cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2003, p.280), ficando claro, portanto, que a variedade e a dinamicidade dos gêneros existentes correspondem à grande diversidade de atividades humanas permeadas pela linguagem.

Os gêneros do discurso apresentam, segundo a perspectiva bakhtiniana, elementos composicionais que estabelecem essa relativa estabilidade e que, embora remetam a um padrão de texto, consideram as especificidades de cada situação comunicativa, levando em conta o contexto social e cultural no qual o gênero é produzido, bem como os sujeitos participantes da situação de interação. Sobre essas especificidades, Bakhtin (2003, p.279) afirma que os três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pelas especificidades de uma esfera de comunicação.

É nessa perspectiva que o trabalho com línguas estrangeiras na sala de aula deve ser pensado, pois é essa relação da língua com a vida que vai tornar o seu ensino e aprendizagem mais significativos tanto para o estudante quanto para o professor. Compreender a língua como prática social é entendê-la como principal meio de interação com o seu contexto social, histórico e cultural. E essa interação, dada das mais diversas formas, é responsável pela participação ativa e cidadã de cada sujeito nas múltiplas atividades sociais.

Sendo o sujeito um ser social, ou seja, inserido em um conjunto de interações que o permite agir socialmente por meio de enunciados, é possível que ele construa sentidos que são histórico, social e culturalmente situados. Os sentidos estabelecidos entre enunciados dentro desse plano socioideológico são caracterizados por Bakhtin como sendo relações dialógicas. De acordo com o autor, as relações “dialógicas podem permear o interior do enunciado, mesmo o interior de uma só palavra, desde que nela duas vozes colidam dialogicamente”. (Bakhtin, 2008, p.67)

Desse modo, as relações dialógicas perpassam os discursos nas mais diversas esferas da atividade humana, e isso acontece por meio de textos orais e escritos. Assim, na produção de textos escritos, tanto em língua materna quanto em LI, devem-se considerar as relações de sentido estabelecidas entre os vários enunciados que circulam socialmente, bem como entender que esse dialogismo é inerente à produção discursiva.

Também concorrem para essa abordagem interacionista dos estudos linguísticos as discussões propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual defende uma relação mais significativa entre linguagem e contextos socioculturais, considerando aspectos do desenvolvimento humano, uma vez que “temos um projeto que vai além da linguística e que é de uma ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem”. (Guimarães, Machado & Coutinho, 2007, p.20).

O ISD tem a contribuir com esse estudo no sentido de trazer o ensino das línguas numa perspectiva de trabalho com os gêneros discursivos, considerando a interação social como o foco de uso da linguagem. Tal teoria entende as práticas de linguagem como sendo fundamentais para o funcionamento das diversas atividades humanas que perpassam a interação social, pois, assim como afirma Bronckart (1999, p.34),

Decorre da abordagem desenvolvida [ISD] que a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática.

Sendo assim, sob o olhar do ISD, a linguagem permeia a interação social como um todo, e é por meio dela que as atividades humanas se constituem. Nessa interação, o texto se destaca como elemento essencial para a construção discursiva das atividades de linguagem e, com isso, torna-se o foco do tratamento com a língua nas salas de aula. O ensino de línguas tem como principal objeto o texto, tanto o escrito quanto o oral. No entanto, a forma como esse texto foi trabalhado em sala de aula variava de acordo com as concepções de língua que permeavam a prática docente da época. Dessa forma, foram surgindo abordagens que partiram da perspectiva tradicional (século XIX), a qual tinha como foco a leitura para a aprendizagem de elementos estruturais da língua e da gramática. Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos no século XX, as perspectivas cognitivistas, funcionalistas e as abordagens interacionais foram trazendo

um novo enfoque para o tratamento com a língua na sala de aula. Hoje, uma proposta de trabalho com as línguas por meio dos gêneros textuais, tanto para a leitura quanto para a produção textual, possibilita um olhar mais pragmático e, principalmente, sociointeracionista da linguagem, levando em conta seu contexto social, histórico e cultural, bem como os elementos composicionais dos gêneros adequados para as diversas situações comunicativas.

A respeito da produção escrita nas aulas de língua, a perspectiva sociointeracionista vê a escrita como uma atividade que vai além dos elementos cognitivos que envolvem essa produção. De acordo com Schneuwly (1988), a linguagem consegue intermediar a relação entre o sujeito e seu contexto sócio-histórico e cultural, extrapolando o nível linguístico e cognitivo e considerando a interação social e todos os aspectos que a atravessam. Nesse sentido, Schneuwly (1988) propõe níveis de operações linguísticas, os quais tratam da representação interna da situação comunicativa, do controle externo e da linearização do texto. Esses níveis contemplam elementos relativos a uma base de orientação que reflete as representações construídas no contexto da interação; também contemplam a gestão do texto e sua linearização, a qual trata das unidades linguísticas que o compõem. São esses os elementos fundamentais para a compreensão de como se dá a produção escrita, tanto em língua materna quanto em LE, com um olhar mais interacional e discursivo.

Com base nas reflexões propostas aqui, também é objeto de nosso estudo as concepções de currículo reveladas no PPC do curso Letras-Inglês e os seus impactos para a formação inicial do docente de língua inglesa. Por isso, entender o currículo como um documento que vai além do prescritivo, levando em conta seus contextos sociais, culturais e percepções ideológicas, se torna fundamental para o estudo aqui proposto, uma vez que é no perfil crítico de currículo que se encontra espaço para o trabalho com a língua na perspectiva interacionista, enunciativa e sociocultural. Acreditamos, assim como Moreira (2013, p. 43), “que o processo curricular precisa pautar-se por análises do conhecimento escolar, assim como da diversidade cultural e da identidade”.

O currículo é parte essencial para o reconhecimento do posicionamento socioideológico da instituição de ensino, pois é por meio dele que se expressam as concepções culturais, sociais e políticas escolhidas para a construção do seu projeto educativo. Numa perspectiva crítica, o currículo é visto como o espaço onde as diferentes perspectivas culturais entram em conflito para estabelecer sentidos possíveis à sociedade e aos sujeitos, refletindo e questionando sobre as relações de poder ali impressas. Sobre isso, Moreira (2001, p.43) vê

como bastante produtiva, no pensamento curricular crítico contemporâneo, a linha de análise que, partindo do ponto de vista de que o currículo representa uma seleção da cultura, uma escolha que se faz em um amplo universo de possibilidades, e considerando a cultura como espaço em que significados se produzem, concebe o currículo como uma prática de significação que, expressando-se em meio a conflitos e relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais.

Desse modo, as concepções crítica e pós-crítica de currículo se mostram o caminho mais produtivo para compreendermos as conexões possíveis entre o conhecimento construído no ambiente da universidade/escola, o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos e seu papel dentro desse contexto, enfatizando a formação crítica desses sujeitos que serão capazes de questionar os padrões dominantes e valorizar a pluralidade cultural, pois, assim como afirma Silva (1999, p.88):

Um currículo inspirado nessa concepção [crítica] não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.

Para entender o currículo dentro do universo educacional e pedagógico, é importante considerar seu processo de configuração e constante construção, pois, nele, estão expressos os objetos de ensino e aprendizagem, as concepções de práticas pedagógicas e de avaliação assumidas, bem como suas relações com os elementos sociais e culturais que o permeiam. Assim, concordando com Sacristán (2000, p. 15),

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.

E é nessa educação escolarizada com um olhar sócioideológico, que o currículo muito tem a contribuir com a formação do docente crítico e questionador, pois, assim como defende Moreira (2000, p. 03),

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural.

Nesse conjunto de ideias, entendemos que a formação teórico-metodológica do professor de língua inglesa em sua vivência na licenciatura deve orientar e dar subsídios para suas práticas em sala de aula, principalmente no trabalho com a produção de textos escritos. Tal formação permite aos futuros professores o desenvolvimento de competências necessárias para o ensino da escrita de forma criativa e significativa para os estudantes.

Pensando na importância dessa formação inicial, o espaço definido para o desenvolvimento deste estudo é a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, escolhida por ser uma das principais instituições de formação de professores de língua inglesa no estado de Pernambuco.

A compreensão do perfil desse docente de LI em formação inicial que estará, em sua maioria, à frente de turmas de estudantes da Educação Básica do estado, é fundamental para discutirmos as concepções e práticas pedagógicas que podem contribuir para a construção de conhecimentos e formação de cidadãos mais participativos no seu contexto sociocultural. E, assim como afirma Espar (2010, p.235), o ensino de línguas estrangeiras deve “[...] fazer com que os alunos sejam capazes de comunicar-se na língua alvo, não apenas observando as regras gramaticais e o domínio do vocabulário, mas estando em sincronia com o contexto social e interativo em que se dá a comunicação”.

Pensar o ensino de língua inglesa para além da leitura e análise linguística requer entender como se dá a produção de textos, tanto orais quanto escritos, nas mais diversas esferas da atividade humana, e como os sujeitos podem agir socialmente por meio desses textos, desenvolvendo um olhar mais crítico sobre sua realidade, para, com isso, poder transformá-la.

A partir das reflexões aqui colocadas, foi estabelecido como objetivo geral deste estudo averiguar o lugar do ensino da produção escrita em LI na formação inicial do professor de língua inglesa, considerando como o ensino da produção está apresentado no currículo do curso de Letras-Inglês e a forma pela qual ele é trazido nas propostas de ensino dos futuros professores.

O caminho traçado para alcançar o objetivo geral traz os seguintes objetivos específicos:

- a. Analisar a concepção de língua que está subjacente à proposta curricular do curso Letras-Inglês da UFPE;
- b. Compreender a concepção de escrita que se revela no currículo do curso Letras-Inglês, considerando a perspectiva teórica sobre produção textual presente nas disciplinas que tratam da metodologia de ensino de LI e do estágio curricular, no que tange à produção escrita em língua inglesa;
- c. Verificar as influências da perspectiva teórica do ensino da produção escrita adotada no currículo do curso Letras-Inglês para as propostas de ensino colocadas nos projetos didáticos e planos de aula dos futuros professores dessa língua;
- d. Analisar os objetivos e capacidades de linguagem que estão em foco nos planos de aula dos professores estagiários, considerando a proposta de trabalho com a produção escrita em língua inglesa.

Além da proposta curricular do curso Letras-Inglês da UFPE, também faz parte do *corpus* analisado os programas das disciplinas de Estágio Curricular em Inglês e de Metodologia de ensino de língua inglesa. Após esse estudo documental e qualitativo sobre o currículo do curso de Letras-Inglês, são analisados os planos de aula dos alunos estagiários, a fim de identificar como a produção escrita é colocada nas propostas pedagógicas dos futuros professores, considerando os saberes construídos no decorrer da sua formação inicial. Os alunos cujos planos são analisados, foram convidados a participar de uma das etapas de coleta de dados que contempla uma entrevista individual, cujo objetivo reside em obter dados relativos à sua experiência com a aprendizagem de língua inglesa e expectativas em relação à sua atuação como docente dessa LE, a partir da sua formação inicial no curso Letras-Inglês da UFPE.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. (Minayo, 2013, p. 21), elementos essenciais para a análise dos dados referentes aos planos de ensino e entrevista com os docentes em formação. É também definida como uma pesquisa documental,

“a qual se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados” (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 05), tendo em vista sua fase de análise dos documentos relativos ao currículo de curso de Letras – Inglês da UFPE.

Os demais elementos e detalhes do caminho metodológico adotado neste estudo serão melhor discutidos na seção sobre metodologia, sendo importante ressaltar que se pretende aqui compreender as concepções, crenças e atitudes dos sujeitos pesquisados, enquanto estudantes do curso de Letras-Inglês da UFPE e futuros professores de LI.

Para a organização desta tese, iniciamos com uma seção voltada para o aporte teórico cujas temáticas discutem conceitos de língua e de ensino de línguas estrangeiras, trazendo uma abordagem sociointeracionista e crítica de currículo, formação docente e de ensino da produção escrita em LI. A seção sobre a metodologia detalha o paradigma orientador adotado neste estudo, assim como os procedimentos e categorias assumidas para a coleta e análise dos dados.

A seção que trata da análise dos dados é organizada de acordo com o corpus em estudo, considerando os dados que respondem às perguntas propostas para o percurso investigativo. Dessa forma, para cada dado coletado e analisado, existe uma seção dedicada às discussões teóricas e considerações referentes ao que se pretende responder com esta pesquisa.

Após análise dedicada a cada conjunto de dados coletados, será apresentada uma seção de confrontação entre esses dados. Nesse momento da tese fazemos uma triangulação entre os dados analisados, discutindo o que é revelado na relação entre eles, descortinando questões relativas à formação do professor do curso Letras-Inglês da UFPE e como as propostas de produção escrita em LI dialogam com os construtos teóricos e metodológicos trabalhados no decorrer da sua formação inicial.

Dessa forma, objetivamos com este estudo, contribuir para uma reflexão sobre como a formação inicial do professor de inglês pode se mostrar essencial na construção de uma identidade profissional, assim como pensar sobre a forma como a universidade pretende preparar esses docentes para o enfrentamento dos desafios educacionais colocados pela contemporaneidade.

## **2. APORTE TEÓRICO**

### **2.1 O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: DAS REFORMAS CURRICULARES À FORMAÇÃO DOCENTE**

Nesta seção discutimos sobre como as línguas estrangeiras estiveram e ainda se fazem presentes no currículo da Educação Básica brasileira, ponto importante para a compreensão de como acontece o trabalho com a LI na sala de aula. O ensino e a aprendizagem de LE tiveram papel importante na formação dos aprendizes nos diversos contextos sócio-históricos do país. Quando se pensa em política educacional e proposta curricular para a educação nacional, é preciso levar em consideração não apenas questões de conteúdos e capacidades a serem desenvolvidas, mas também a importância da formação docente para a construção desse plano de ensino-aprendizagem. Assim sendo, discorreremos, nesta seção, sobre o espaço dado às LE na Educação Básica brasileira no decorrer da história, bem como sobre as concepções de currículo que permitem o trabalho com as línguas numa perspectiva sociointeracionista. Fechamos as discussões falando sobre como a formação inicial do docente de línguas pode ser considerada um momento decisivo para que o processo de ensino e de aprendizagem seja bem-sucedido, uma vez que as concepções de língua e de ensino de LE são reconhecidas e reconstruídas nas salas de aula da licenciatura.

#### **2.1.1 Percurso histórico sobre o lugar das línguas estrangeiras na Educação Básica brasileira**

A legislação brasileira, nos diversos momentos da história do país, norteou as propostas de ensino para a educação básica. A organização curricular se tornou uma discussão importante no decorrer da história do Brasil, desde o período colonial, passando pelo império e chegando à república. Em todos esses contextos históricos, o ensino de línguas estrangeiras foi contemplado de maneira diferente para atingir objetivos diferentes, considerando as demandas da época e as necessidades de determinadas camadas da sociedade.

Documentos como os Estatutos e Decretos criados desde o século XVIII, cujo objetivo era orientar um modelo de educação para o país, foram muito importantes para a compreensão do lugar ocupado pelas línguas estrangeiras na formação educacional brasileira. Devemos salientar que em determinados momentos da história do Brasil, o acesso a uma educação formal estava restrito apenas às camadas mais privilegiadas da sociedade, uma vez que em contextos de uma sociedade patriarcal e latifundiária, onde a economia era majoritariamente agrícola, não havia a necessidade da formação de pessoas com alto nível de instrução com competência para governar, mas sim de uma massa submissa e sem muito conhecimento orientada a obedecer. Considerando esse percurso histórico, o qual contempla tanto a fase colonial quanto a fase imperial do Brasil (séculos XVI ao XIX), após a criação das leis de diretrizes e bases da educação, já no século XX, outros documentos foram corroborando a orientação curricular sobre a Educação Básica, e com isso, o ensino das línguas estrangeiras também foi se firmando na formação desses currículos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2008), Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), são as fontes mais recentes de referência para as propostas curriculares de línguas, sendo este último o responsável por estabelecer o ensino das línguas estrangeiras na Educação Básica dos cidadãos brasileiros. Esse formato de organização curricular traz um viés político para a questão do ensino e da aprendizagem da LI na formação dos sujeitos, uma vez que se supõe a necessidade de construção desse conhecimento na medida em que o sujeito aprendiz tenha bem delimitados o objetivo de aprendizagem e os limites da utilização desse conhecimento para a manutenção do *status quo*. Esse é um ponto importante dentro dessa discussão, pois uma política pública que visa à transformação da realidade social do sujeito por meio da educação, não delimita as “fronteiras” de aprendizagem, deixando de priorizar o acesso a determinados conhecimentos, como é o caso da proposta monolíngue de ensino de LE trazida pela BNCC. Sobre isso, Galli (2020, p. 88) ressalta o caráter repressor dessa proposta, reforçando que “fica evidente que a perpetuação de uma língua estrangeira única, o inglês, conclamado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reproduz o esquema social dominante e repressor quanto à irrelevância de se ensinar outras LE”.

No Brasil, questões políticas estiveram atreladas ao ensino de línguas estrangeiras, pois, desde o período colonial, quando a língua portuguesa era a língua estrangeira para os nativos brasileiros (povos indígenas), percebia-se o interesse do colonizador em introduzir seus padrões culturais e políticos para consolidar o seu domínio, sendo, portanto, a língua o caminho mais

eficaz para se chegar a tal objetivo. Durante esse período, os jesuítas eram os responsáveis pela promoção da educação básica da elite, cujo ensino era inspirado no modelo europeu de educação, assim como era também de responsabilidade dos jesuítas a catequização dos índios e, com isso, o ensino das línguas.

Nesse contexto do ensino pelos jesuítas e do domínio português sobre o território brasileiro, a coroa portuguesa se viu com dificuldades para administrar tantas línguas nativas que ali funcionavam, e com isso determinou que “deveria ser estabelecida uma língua comum, a língua geral” (Rodrigues, 2010, p. 38). Essa língua geral, segundo Rodrigues (2010), foi uma espécie de “homogeneização” da língua Tupi, que se tornou uma língua franca, com utilização em diversas partes do país. Nesse contexto de uniformização das línguas para o domínio português, foi escrito o “Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão”, uma normativa que apresentava dentre seus parágrafos, uma determinação que estabelecia a língua portuguesa como obrigatória e oficial na colônia. Esse foi um marco importante para o ensino de línguas no Brasil, principalmente se considerarmos o viés político e comercial dessa medida. A imposição da língua portuguesa como língua oficial a ser ensinada no Brasil, era a forma mais direta e objetiva de se consolidar o domínio português na colônia, bem como de estreitar laços comerciais com outros países.

Por volta de 1759, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do território brasileiro e institui o sistema de ensino régio no Brasil, que “atribuía ao Estado a responsabilidade da contratação de professores não-religiosos. O latim e o grego continuavam a integrar o currículo, e eram considerados de suma importância para o desenvolvimento do pensamento e da literatura” (Mulik, 2012, p.15).

Sendo, dessa forma, criadas as aulas régias, que constituíam parte de um conjunto de reformas propostas pelo Marquês de Pombal. As aulas régias, assim como explica Rodrigues (2010, p.44)

[...] representavam a forma que o Estado português encontrou para manter algum controle sobre a educação, mas sem a criação de estabelecimentos regulares de ensino. Consistiam, *grosso modo*, na contratação de “professores régios” pelo Estado a partir de um processo oficial de seleção e nomeação. Esses professores recebiam normativas sobre o currículo a ser desenvolvido e os materiais a serem utilizados, por exemplo, mas as aulas ocorriam em suas residências e cada professor atuava de maneira independente, sem que houvesse uma organização superior que os congregasse.

Com isso, é possível perceber que o ensino no Brasil vinha se estruturando de acordo com a determinação do Estado Português, cuja importância extrapolava questões administrativas, interferindo mais diretamente no ensino das línguas na proposta curricular. Essa interferência no ensino das línguas se deu principalmente quando ficou determinado que, dentro das aulas régias, seriam contempladas as gramáticas das línguas clássicas – Latim, Grego e Hebraico – bem como a introdução das disciplinas de língua francesa e língua inglesa, também possibilitadas através do Alvará de 1759, que deu origem às referidas aulas régias. O ensino das línguas clássicas e das línguas modernas – Inglês e Francês – continuaram fazendo parte do currículo, inclusive da formação superior com a Decisão nº 29 assinada pelo rei D. João VI no início do século XIX.

Durante o tempo em que D. João VI esteve à frente do Brasil, algumas mudanças foram essenciais para a “modernização” do país, pois com a abertura dos portos, encerra-se com o monopólio comercial português e abre-se novas possibilidades com outras nações. E com essa abertura para o mundo, sentiu-se a necessidade de formar pessoas preparadas para atender a essa nova demanda comercial, e com isso foram criadas escolas e cursos especiais, com uma perspectiva mais prática. No entanto, a Educação Básica ainda era um desafio, pois assim como explica Hanna (2009, p.214)

Apesar da importância que se atribui à criação do ensino superior, não se deve deixar de anotar que os demais níveis, como a escola primária e a secundária, continuavam sem merecer atenção, o que acentuava uma tradição de educação voltada para uma elite que detinha o poder na Corte. O primário continuava sendo a Escola de Ler e Escrever e o secundário permanecia com o modelo pombalino de aulas régias [...].

E com D. João VI no poder, o currículo, no que se refere ao ensino das línguas, ficava organizado numa perspectiva europeia de influência francesa e inglesa. A França era referência no pensamento intelectual e filosófico, daí seu prestígio na formação dos filhos da elite. Graças ao poderio econômico da Inglaterra, a língua inglesa teve seu lugar consolidado na proposta curricular, pois as relações comerciais dependiam dessa comunicação com a economia e a cultura inglesa.

Mais adiante, chegando à fase imperial do Brasil (1822 – 1888), manteve-se a tradição do ensino das línguas clássicas – grego e latim – e das línguas estrangeiras modernas, como o inglês e o francês. O estudo das línguas modernas nesse período se deu com o objetivo de

ampliar as possibilidades comerciais com a abertura dos portos. Pode-se dizer que as línguas estrangeiras ocupavam um lugar privilegiado no currículo da época. De acordo com os dados apresentados por Leffa (1999), a distribuição de carga horária semanal contemplava o estudo de quatro a seis línguas, incluindo a língua italiana como facultativa, conforme a tabela abaixo

Quadro 5: O ensino das línguas no período imperial da história do Brasil

ANO	LATIM	GREGO	FRANCÊS	INGLÊS	ALEMÃO	ITALIANO	TOTAL EM HORAS
1855	18	9	9	8	6	3 (F)	50
1857	18	6	9	10	4	3 (F)	47
1862	18	6	9	10	4	6 (F)	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6 (F)	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3 (F)	36

Fonte: LEFFA, 1999, P. 05

Embora houvesse um espaço considerável para o estudo das línguas estrangeiras no currículo, é possível perceber, na tabela apresentada que, com o passar dos anos, a carga horária semanal foi sendo reduzida progressivamente, chegando a excluir algumas línguas, como o alemão e o italiano. Essa diminuição de horas dedicadas ao ensino de LE caminha para um período republicano que pouco, ou quase nunca, se preocupava com a aprendizagem das línguas. Segundo Leffa (1999, p.6),

Durante a república, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade. O ensino do grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo.

Dessa forma, é possível compreender como as línguas tiveram seu lugar modificado no decorrer da história, considerando tanto a carga horária dedicada a elas quanto a forma como

eram trazidas no currículo, quando se propõe o estudo facultativo e perde-se a sua obrigatoriedade.

Um ponto importante nesse percurso histórico do ensino das línguas estrangeiras no Brasil é a abordagem desse ensino. Inspirada no ensino europeu, a metodologia tradicional no ensino de línguas estrangeiras era utilizada desde o período dos jesuítas. Nessa abordagem “concebia-se a língua como um conjunto de regras, pressupondo ao aluno o estudo da gramática com ênfase na escrita” (Mulik, 2012, p.16). Assim, era, portanto, priorizada a modalidade escrita da língua, e o principal objetivo do seu ensino era o estudo minucioso das regras gramaticais, acreditando-se que, sem tal conhecimento, o estudante não teria bom desempenho na utilização prática dessa língua. A perspectiva tradicional de ensino permeou o trabalho com as línguas clássicas e com as línguas modernas, perdurando, com mais afinco, até o início do século XX, mas ainda em uso nos dias de hoje, juntamente com outras perspectivas – comunicativa, audiolingual, *task-based* e outros.

Com a Reforma de 1931, tanto o lugar das línguas no currículo da educação básica brasileira, quanto a metodologia de ensino delas foram modificados, sendo esse período marcado pela entrada do método direto, o qual era “baseado na teoria associacionista da psicologia da aprendizagem tendo como princípio básico a atividade mental em contraposição ao Método Tradicional” (Mulik, 2012, p.17). O Método Direto privilegiava o ensino da língua pela própria língua, abrindo um espaço a mais para a sua modalidade oral, contemplando a leitura de textos da vida cotidiana e não apenas os textos clássicos da literatura. Já no currículo, a mudança se concentrou na diminuição da carga horária do latim para uma maior dedicação às línguas estrangeiras modernas. Foi nesse período que o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado, o qual pretendia trazer uma nova perspectiva para a educação, dando ênfase à formação integral do sujeito e à preparação para a universidade.

Na Reforma Capanema, em 1942, as línguas estrangeiras modernas se mantiveram fortes no currículo, com especial destaque para a entrada da língua espanhola na proposta curricular. Nessa Reforma, o método direto ainda era a recomendação para uma abordagem menos instrumental e mais prática, pois assim como explica Leffa (1999, p.10):

o ensino de línguas deveria ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de

compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano").

Com isso, a formação do estudante nesse momento estava voltada para uma perspectiva mais integral e humanizada, trazendo o conhecimento científico como fonte para uma reflexão sobre a sua realidade histórica e cultural. No entanto, sendo o Ministério da Educação o órgão responsável pela orientação dessa perspectiva de ensino, algumas dessas propostas metodológicas não chegaram a ser colocadas em prática nas salas de aula pois,

[...] deve ter havido algumas dificuldades quanto ao programa a ser desenvolvido, mas a metodologia proposta, baseada ainda no método direto, parece não ter chegado à sala de aula. No caminho entre o Ministério e a escola, o método direto foi substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos. (Leffa, 1999, p.11)

Embora as línguas estrangeiras tenham ocupado um lugar de destaque na proposta da Reforma Capanema, o Método Direto, em sua essência, não foi tão fortemente percebido na prática docente em sala de aula. Mas, com tudo isso, ainda foi possível ver os progressos dos estudantes em relação à leitura de textos em línguas estrangeiras, bem como considerar esse período da história brasileira como o momento de certa valorização das línguas estrangeiras na formação básica de alguns cidadãos, se considerarmos que a educação escolar ainda era para poucos.

Na organização curricular da educação brasileira, esse prestígio não durou muito, pois, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, as línguas tiveram uma redução considerável em sua carga horária semanal, sendo o latim retirado definitivamente do currículo, ficando apenas para o estudo específico das línguas clássicas na vertente clássica do ensino médio. Com a LDBEN de 1961, o francês teve sua carga horária reduzida, o inglês e o espanhol se mantiveram como os idiomas a serem contemplados na formação do estudante, ficando a cargo dos conselhos estaduais de educação decidirem qual língua estrangeira ofertar em suas redes de ensino.

Em 1971, uma nova lei de Diretrizes e Bases é promulgada e traz, em sua proposta, uma formação com ênfase na habilitação profissional, reduzindo em um ano o período de escolaridade dos estudantes, o que provocou uma diminuição na carga horária de ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Leffa (1999, p.14):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, não há uma especificação de quais línguas estrangeiras contemplar no ensino de 1º e de 2º graus. Sobre o ensino das línguas estrangeiras, a referida LDB traz no artigo 8º parágrafo 2º, a possibilidade de se organizar as turmas de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, reunindo em classes específicas aqueles estudantes de diferentes séries, os mais “adiantados” no conhecimento da língua.

Em tempos mais recentes, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 20 de dezembro 1996 trouxe uma perspectiva de ensino focada no pluralismo de ideias e na diversidade de concepções pedagógicas, influenciando positivamente na metodologia de ensino das línguas estrangeiras, que deixa de ser única e passa a considerar diferentes propostas metodológicas respeitando as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nessa LDB, o ensino passa a ser organizado em ensino fundamental e ensino médio. Para ambos os níveis, a língua estrangeira é elemento obrigatório na formação dos estudantes, pois, de acordo com o Art. 26 §5º “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

E com o Art. 36, Inciso III, que trata do ensino médio, será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Com a lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, o texto da LDB de 1996 foi alterado, estabelecendo o inglês como única opção de língua estrangeira a ser ofertada no ensino fundamental, ficando, assim, a versão mais atualizada do Art 26 §5º: “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. E para o ensino médio, a língua inglesa também é a língua obrigatória, mas com a possibilidade de se acrescentar uma outra língua estrangeira à escolha das redes de ensino, assim como especifica o Art. 35 §4º:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente

o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

A LDBEN, em seu texto original de dezembro de 1996, inspirou as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, lançados em 1998 (ensino fundamental) e em 2000 (ensino médio), como documento forte, capaz de endossar a proposta curricular para o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica brasileira. O objetivo dessa proposta era promover uma maior autonomia dos estados para a discussão e escolha da(s) língua(s) a serem ofertadas por suas instituições escolares, respeitando as especificidades regionais e necessidades de aprendizagem de seus estudantes.

Os PCN dão muita ênfase ao trabalho com temas transversais, visando à formação integral e crítica dos estudantes. Essa transversalidade era fundamental à abordagem das línguas estrangeiras em sala de aula pois, de acordo com o próprio documento,

Integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (PCN, 2000, p.25)

Possibilitar a inserção desses sujeitos em um mundo globalizado é um dos objetivos colocados pelo documento para o ensino de línguas estrangeiras. A crença de que o estudante pode agir no mundo por meio da linguagem, revela uma concepção interacionista da língua; e essa perspectiva permite ao professor trazer para a sala de aula reflexões sobre as relações existentes entre a linguagem e os aspectos socioculturais que a permeiam. Em seu texto sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em línguas estrangeiras, os PCN defendem que

É preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem da Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, e seus conhecimentos. (PCN, 2000, p.30)

Não era intenção nem objetivo dos PCN propor metodologias para o ensino das línguas, mas instigar reflexões acerca da importância de uma abordagem socio interacional que

contemplasse elementos discursivos e linguísticos atrelados a aspectos sociais, históricos e culturais que a atravessam.

Atualmente, no Brasil, a educação básica tem passado por profundas mudanças que afetaram diretamente a Lei de Diretrizes e Bases da educação 9.393/96, havendo também a criação do chamado “Novo Ensino Médio”, que interferiu na organização e carga horária dessa etapa da formação escolar. Com isso, as instituições de ensino precisaram reformular suas propostas curriculares para o Ensino Médio, inclusive a área de línguas estrangeiras que, de acordo com a proposta, deve ter apenas a língua inglesa como obrigatória, considerando o espanhol, francês e outras como opcionais, caso a instituição tenha condições de ofertar em seu currículo. Essa mudança provocou grande reação da sociedade como um todo, tendo em vista a ampla diversidade cultural que existe no país, como, por exemplo, a situação do contato com países latinos nas regiões de fronteira, nas quais a língua espanhola tem mais influência na vida cultural dos brasileiros que lá vivem.

Em paralelo às mudanças na lei para a educação e na organização do Ensino Médio, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que visa a construção de um currículo básico comum para todo o território nacional. A BNCC, de acordo com Galli (2020, p.89)

[...] foi uma ação positiva iniciada em 2015, mas que teve um encaminhamento final distanciado das premissas de elaboração de um documento coletivo. Apesar do fato de que movimentos para garantir a participação democrática tenham sido ensejados e que se busque introduzir a cor local tanto nas esferas estaduais quanto nas municipais, há muito ainda a ser discutido, sobretudo no que tange às LE.

Sendo um documento norteador, a BNCC orienta o ensino nas diversas redes do país, propondo um conjunto de “aprendizagens essenciais” com competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer do Ensino Fundamental e Médio. A BNCC do Ensino Médio defende, em seu texto, que a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, “tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens” (BRASIL, 2018, p.482), pois considera que é por meio delas que o sujeito participa plenamente das diversas práticas socioculturais nas quais estão inseridos. Falando mais especificamente da língua estrangeira, embora tenha sido eleita como LE obrigatória no Ensino Fundamental, a LI no Ensino Médio teve sua carga horária reduzida devido à distribuição dos diversos componentes curriculares, principalmente aqueles

que tratam dos itinerários formativos. De acordo com a BNCC, a língua inglesa, dentro da área de linguagens para a formação do estudante do Ensino Fundamental e Médio, deve ser trabalhada sob a perspectiva de

uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (Brasil, 2017, P.242)

No entanto, essa interculturalidade se contradiz ao fato de o documento impor uma única LE, não possibilitando o diálogo com outras línguas e, conseqüentemente, com outras culturas. Deve-se ressaltar também que, tendo sua carga horária reduzida, principalmente no Ensino Médio, as redes de educação de todo o país precisaram rever a proposta curricular para a língua inglesa, com vistas a contemplar as temáticas e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação de um aprendiz competente na língua, capaz de realizar tais reflexões e análises.

A situação do ensino das línguas estrangeiras no Brasil sempre esteve diretamente ligada às questões políticas que perpassam a gestão do país. E hoje, com muito mais força, devemos discutir sobre o lugar das LE na Educação Básica, tendo em vista a implementação de uma Base – a BNCC – que impõe uma educação monolíngue no que se refere às LE, defendendo um conceito de língua franca que em muito pouco ou quase nada contribui para a formação de um sujeito crítico capaz de compreender o mundo multicultural e plurilíngue do qual faz parte.

É possível perceber que o lugar ocupado pelas línguas no currículo da Educação Básica brasileira se modifica à medida em que os objetivos de formação que se pretende para os sujeitos que irão atuar socialmente por meio da sua força de trabalho, também se modificam. As contribuições que esses sujeitos podem trazer para o seu meio social e cultural dependem daquilo que eles conseguem produzir enquanto cidadãos, seja reproduzindo um padrão sociocultural estabelecido ou questionando esse padrão numa luta por mudanças para a melhoria da sua condição de vida e do seu meio social como um todo. Daí a necessidade de se refletir sobre uma educação para a formação crítica desse sujeito, capaz de questionar uma estrutura de desigualdade social e, principalmente, olhar a diversidade cultural como fator de aprendizagem sobre o outro e sobre si mesmo.

## 2.1.2 Currículo: perspectivas e identidade

Os processos de ensino e de aprendizagem contemplam não apenas as práticas escolares com seus métodos e conteúdos, mas também, um panorama mais ampliado que envolve o contexto de sala de aula, o contexto cultural, político e social nos quais esses processos acontecem. Neste sentido, o currículo torna-se peça-chave para o equilíbrio entre esses elementos, possibilitando uma relação entre eles e as práticas educativas concernentes ao ambiente escolar. Com isso, o currículo torna-se também parte importante do nosso corpus, pois a análise dos elementos que o constituem, gera dados essenciais para a compreensão do perfil do professor de inglês que a universidade pretende formar.

A partir da necessidade de organização da atividade educacional, o currículo apareceu dentro das teorias pedagógicas que se preocupavam com o ensinar e o aprender dentro dos mais variados contextos históricos, políticos e sociais, nos quais era necessária uma formação que atendesse às demandas da sociedade nessas mais variadas épocas. Com isso, questões sobre o que, como e para que ensinar, passaram a nortear a produção do que se tem hoje como currículo, fazendo emergir teorias tradicionais, críticas e pós-críticas desse currículo. Com o livro *The Curriculum*, escrito por Bobbitt, em 1918, iniciam-se os estudos do currículo como campo científico. Em seus estudos, Bobbitt apresenta uma perspectiva tradicional, na qual a escola teria como principal função formar cidadãos que atendessem às necessidades econômicas e gerassem benefícios para a sociedade. Sobre isso, Lopes e Macedo (2011, p.74), explicam que

Tendo em vista essa finalidade, o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica. O conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola.

Assim, as teorias mais tradicionais sobre currículo se concentravam nas formas de sua organização e elaboração pois, não estavam preocupadas em fazer qualquer tipo de questionamento à forma social dominante, e com isso “restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo”. (Silva, 2007, p.30). Pode-se perceber, portanto, que o currículo tem papel de determinar conhecimentos a serem ensinados na escola que, nessa perspectiva

tradicionalista, aparece como espaço de formação de sujeitos com papéis sociais pré-definidos, contribuindo assim para a manutenção do *status quo*.

No entanto, é importante olhar o currículo como um projeto de trabalho que considera o contexto social e cultural que permeia as práticas pedagógicas, pois assim como defende Sacristán (2000, p.15)

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.

Dessa forma, a escola torna-se o lugar das representações desse cenário sócio-histórico, bem como o espaço para as reflexões acerca da realidade vivida pelos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico. O currículo, dentro desse contexto, é um objeto que está em constante transformação, sendo construído no processo de concretização das práticas pedagógicas e, portanto, considerado inacabado e dinâmico.

Esse caráter dinâmico do currículo promove uma inovação que é essencial para a construção significativa do conhecimento, pois possibilita a proposição de diferentes orientações curriculares que se desenham de acordo com as condições e demandas específicas do ambiente escolar. Sobre essa relação entre a escola e a dinamicidade do currículo, Sacristán (2000, p.18-19) afirma que

As reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem pretensamente à lógica que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais. Neste sentido, o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo, é antes de mais nada a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar.

Enquanto as perspectivas tradicionalistas de currículo dão ênfase ao tratamento técnico e racional do conhecimento, desconsiderando o ambiente escolar enquanto espaço histórico, político e culturalmente situado, onde acontecem as ações humanas e se reflete sobre elas, as teorias críticas trazem um olhar questionador, que propõe reflexões sobre o porquê de

determinados conhecimentos serem contemplados no currículo, em detrimento de outros. Neste sentido, o apagamento do viés cultural e humano da construção do conhecimento, percebido nas teorias tradicionalistas, tende a reforçar um padrão social discriminatório, pois assim como afirma Silva (2007, p.52) “[...] as teorias tradicionais sobre currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais”. Ao contrário destas, as teorias críticas de currículo são questionadoras das desigualdades e injustiças, seguindo, portanto, o viés da argumentação, da contestação, assim como esclarece Silva (2007, p.30):

As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Com isso, a concepção crítica foge ao padrão tecnicista de elaboração e possibilita uma visão mais humanizada desse currículo, levando a uma perspectiva crítica do processo de ensino e de aprendizagem, considerando fatores culturais, sociais e, principalmente, políticos, quando propõe reflexões acerca da realidade social em que vivem os sujeitos envolvidos nesse ensino e nessa aprendizagem. Em seu texto, Silva (2007) explica como os estudos de Giroux (1983, 1984) foram determinantes para a consolidação dessa perspectiva crítica de currículo, enfatizando que, com esse olhar, o currículo pode contribuir para o trabalho contra os “desígnios do poder e do controle”, defendendo ainda que “a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle, deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (Silva, 2007, p.53).

Nas teorias pós-críticas do currículo, a perspectiva gira em torno da subjetividade e identidade do sujeito. Para além da análise do poder envolvido no campo das relações econômicas do capitalismo, tão reforçada pelas teorias críticas, o poder passa a ser ressignificado dentro das relações sociais que demonstram dominação nas esferas raciais, étnicas, sexuais e de gênero. Também devem ser levadas em consideração, na perspectiva pós-crítica de currículo, a cultura e a produção de significados, tendo em vista que “o currículo é uma produção cultural por estar inserido na luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo” (Lopes & Macedo, 2011, p. 93).

É nos estudos da teoria crítica que entendemos o currículo como “espaço de poder”, considerando as relações sociais e de poder centralizado na figura do Estado. Para além do Estado, as teorias pós-críticas ampliam a concepção de poder e enfatizam a sua descentralização, espalhando-o por toda a rede social, e compreendendo o currículo como um aparelho ideológico e formativo para a construção de uma identidade. Dessa forma, concordando com Silva (2007, p.147)

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

É nesse conjunto de ideias que se pretende aqui refletir sobre currículo numa visão mais crítica da construção de conhecimentos, considerando as vivências no espaço educativo – universidade e escola – e os sujeitos que participam dos processos de ensino e de aprendizagem que acontecem nesse espaço. As experiências vividas, tanto por professores quanto por estudantes, são parte de uma construção colaborativa do conhecimento, que leva à formação de cidadãos mais conscientes de sua identidade social, bem como de sujeitos críticos e participativos do seu contexto sócio-histórico e cultural. Com isso, o currículo vai além do planejamento das ações e conteúdos necessários para o trabalho em sala de aula; aqui, o currículo também é visto como um espaço de desenvolvimento do professor, levando em conta suas experiências, suas práticas e perspectivas para o trabalho docente. Sobre essa relação entre currículo e formação docente, Moreira (2001, p.40), aponta que:

Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos, se cabe aos docentes participação ativa no processo de planejar e desenvolver tais experiências, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares. Logo, não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e a sua formação.

Desse modo, currículo e formação docente estão ligados em prol de um trabalho pedagógico voltado para a formação de um cidadão consciente da sua realidade e questionador dos papéis sociais pré-estabelecidos, de um sujeito que está inserido numa sociedade plural, de

múltiplos contextos culturais e de diversas identidades. Nesse panorama, o estudo do currículo sob a perspectiva crítica e pós-crítica permite um olhar mais cuidadoso sobre essa pluralidade, estimulando não apenas respeito às diversidades, mas pensando estratégias para a diminuição das desigualdades socioculturais. Sobre isso, Moreira (2001, p.41) afirma que

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural.

E é nesse universo multicultural no qual vivemos que o professor de línguas estrangeiras se coloca, principalmente o professor de inglês, que precisa lidar com essa pluralidade de forma a desenvolver, nas suas práticas, o pensamento crítico sobre a valorização da sua cultura, bem como sobre o respeito e a abertura à cultura do outro, não deixando, também, de trazer, para a sua vivência pedagógica, reflexões acerca dos lugares sociais mais e menos privilegiados e das manifestações culturais consideradas menores e que são discriminadas.

A formação do professor de Inglês é ponto crucial neste estudo, pois é a partir dessa discussão que refletimos sobre o papel do professor nesse contexto multicultural e multiletrado, em que os sujeitos estão expostos às mais diversas práticas de linguagem, as quais lhes exigirão capacidades discursivas e linguísticas para a atuação crítica e efetiva na sua realidade. E para dar conta dessa demanda da sociedade contemporânea, a função do professor começa a se delinear para o atendimento a essas necessidades de formação cidadã, pois, assim como explica Volpi (2001, p.126),

Numa nova visão da função docente, o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes.

Com isso, o professor em formação necessita pensar sobre o seu papel social dentro de suas práticas profissionais, uma vez que “ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos”

(Moita Lopes, 1996, p.182). Ao contribuir com a construção das identidades sociais dos alunos, o professor também precisa construir sua própria identidade enquanto sujeito social com a função de formar outros sujeitos e, com isso, definir a sua identidade docente.

Todos os saberes necessários à formação do professor de línguas podem ser construídos a partir do desenvolvimento de um currículo menos prescritivo e mais crítico, com espaços para a reflexão sobre a linguagem e suas relações com as práticas sociais dentro de um contexto cultural e politicamente situado, pois, assim como afirma Silva (2007, p.150),

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O currículo como documento de identidade se preocupa com questões sociais e de poder, mas, essencialmente, com questões de papéis sociais exercidos pela diversidade de sujeitos, culturas e contextos sócio-históricos existentes. Pensando nessa diversidade, o currículo precisa estar relacionado à formação docente, tendo em vista que,

Se encararmos as instituições escolares, o ambiente físico, intelectual e afetivo que deve promover o crescimento global da pessoa, o currículo deverá ser considerado como algo que vai além das experiências vivenciadas nesse ambiente, numa busca de adaptação à realidade que o rodeia. (Volpi, 2001, p.128)

Assim, o docente de língua inglesa precisa se perceber como mediador do conhecimento multicultural, aquele que traz para a sua atuação pedagógica práticas que levam ao desenvolvimento de uma sensibilidade em relação ao que é diferente e rico culturalmente, valorizando a sua própria cultura a partir do conhecimento sobre as diferentes culturas dos povos de língua inglesa. E sobre essa formação docente para a construção de uma identidade social, cultural e profissional, discutiremos logo a seguir, na seção sobre formação inicial docente.

### 2.1.3 Formação inicial do professor de inglês

O papel do docente e a construção de sua identidade se constituem como um processo contínuo, que partem da própria experiência do professor enquanto estudante durante sua vida escolar, passando pela sua formação inicial nos cursos de licenciatura dentro da universidade, chegando à sua atuação profissional em sala de aula, a qual também pode ser aprimorada com o processo de formação continuada. Para o nosso estudo, como já afirmado anteriormente, o foco de pesquisa é a formação inicial do professor de inglês, tendo em vista a importância desse momento formativo para a construção da identidade desse docente, considerando a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos trabalhados no curso de licenciatura em Letras-Inglês.

É no período da formação inicial que a autonomia do professor precisa ser estimulada e desenvolvida, e o pensamento crítico deve ser trazido para a constituição da sua identidade enquanto docente participativo dos processos educacionais como um todo, pois, “as experiências na formação inicial são muito importantes e devem preparar os professores para ter papel ativo na elaboração e crítica de currículos, questionar objetivos e participar de processos de reforma”. (Daniel, 2009, p.58)

Na perspectiva da instituição formadora, é importante pensar sobre que professor se pretende formar, pois existe a responsabilidade de prepará-lo para atuar como docente participativo do seu contexto profissional, capaz de contribuir para a construção e reflexão sobre o objeto de ensino e suas estratégias. Além do contexto da sala de aula, o professor precisa também estar presente nos movimentos relativos à proposição da grade curricular, discutir sobre questões pedagógicas, sociais e políticas que atravessam o processo de ensino e de aprendizagem, pois assim como defendem Szundy & Cristovão (2008, p.118),

[...] o trabalho do professor não se resume a dar aulas ou a seguir as prescrições oficiais. Em sua profissão, há um processo contínuo de reelaboração das normas oficiais, que começa pelo projeto da escola e por suas próprias reorganizações, diante do contexto a que se vê confrontado e, portanto, a Prática de Ensino deve proporcionar as condições para que o sujeito aprenda a analisar o discurso oficial, analisar o contexto de ensino, elaborar um projeto pedagógico, planejar unidades de ensino e atividades. Estas ações também envolvem o aluno-futuro profissional com a pesquisa e com a prática reflexiva.

Dessa forma, o trabalho do professor se amplia para as esferas que extrapolam a sala de aula, levando em consideração elementos que vão desde a proposta curricular mais abrangente até às práticas discursivas e pedagógicas que levem a uma aprendizagem bem-sucedida. O que se pretende nesse processo formativo é o desenvolvimento da autonomia do professor, fazendo-o refletir sobre seu papel social e profissional, qualificando-o não apenas para o exercício da profissão, mas para a cidadania enquanto sujeito social e politicamente ativo, bem como torná-lo capaz de contribuir para a transformação da realidade do seu estudante.

Nos cursos de licenciatura, mais especificamente em Letras-Inglês, é importante que se discuta sobre diversas práticas formativas para o trabalho com a LI na sala de aula da Educação Básica. Dentre essas práticas formativas, estão os saberes relativos ao objeto de ensino e os saberes da docência, os quais Hofstetter e Schneuwly (2009) definem como “saberes a serem ensinados e saberes para ensinar”. Os referidos autores explicam que os saberes a serem ensinados tratam do objeto de trabalho do professor: a língua. Para esses saberes, os professores em formação precisam desenvolver as capacidades linguístico-discursivas necessárias nas práticas linguísticas enquanto falante e estudioso da língua, assim como nas práticas pedagógicas enquanto professor daquela língua. Já os saberes para ensinar, segundo Hofstetter e Schneuwly (2009, p.17 e 18), são os conhecimentos que servem de ferramenta para o trabalho do professor<sup>1</sup>. Essas “ferramentas” dizem respeito aos aspectos metodológicos ou didático-pedagógicos dos conteúdos a serem aprendidos.

É importante considerar esses saberes desenvolvidos no contexto da formação inicial do professor de LI, tendo em vista que o docente em formação transita entre o espaço acadêmico como aluno em interação com o professor formador trocando saberes didáticos da formação; e o ambiente escolar onde interage com alunos no papel de professor, articulando conhecimentos trazidos da academia com as aprendizagens construídas na experiência prática em sala de aula. A relação entre os saberes construídos na base teórica acadêmica e os saberes da prática docente em contexto de estágio de regência, proporciona ao futuro professor o desenvolvimento de “capacidades de intervenção relacionadas ao ensino/aprendizagem de objetos de ensino disciplinares” (Cordeiro & Christen, 2013), ressaltando ainda que “as capacidades a serem construídas implicam, conseqüentemente, uma articulação entre objetos e propostas de

---

<sup>1</sup> les savoirs pour enseigner, autrement dit les savoirs qui sont les outils de leur travail.

formação que combinam a construção de saberes didáticos com a capacidade de agir numa disciplina escolar a ser ensinada” (Cordeiro & Christen, 2013, p.196).

Dessa forma, o professor em formação se constitui enquanto profissional dentro desses contextos, cuja articulação resulta na aquisição dos saberes referentes à prática do ensino e suas interrelações com a língua. Numa perspectiva crítica da formação do professor de línguas, Moita Lopes (1996, p. 181) explica que há dois tipos de conhecimento envolvidos nessa formação, sendo “um teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela, e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas”.

À vista disso, esse suporte teórico-prático se mostra essencial para a atividade de formação do professor de línguas, pois, assim como bem definem Hofstetter & Schneuwly (2009, p.19),

Former, comme toute activité humaine, implique de disposer de savoirs pour l’effectuer, qui constituent des outils de travail, en l’occurrence *des savoirs pour former ou savoir pour enseigner* [...] Il s’agit notamment de savoirs sur ‘l’objet’ du travail d’enseignement et de formation (sur les savoirs à enseigner et sur l’élève, l’adulte, ses connaissances, son développement, les manières d’apprendre, etc.), sur les pratiques d’enseignement (méthodes, démarches, dispositifs, découpages des savoirs à enseigner, modalités d’organisation et de gestion) et sur l’institution qui définit son champs d’activité professionnelle (plans d’études, instructions, finalités, structures administratives et politiques, etc.). Comme pour toute profession, ces savoirs sont multifformes”<sup>2</sup>

Com isso, é refletindo e investigando sobre a formação inicial do professor de inglês que buscamos contribuir para o debate sobre a qualidade da formação desses profissionais, visando a melhoria desse processo formativo e, conseqüentemente, levar para as escolas, nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades de aprendizagem e de formação para os sujeitos das próximas gerações.

---

<sup>2</sup> A formação, como qualquer atividade humana, implica ter saberes para a realizar, que constituem instrumentos de trabalho, neste caso saberes para formar ou saberes para ensinar [...] o objeto do trabalho de ensino e formação (sobre os saberes a ensinar e sobre o aluno, o adulto, seu conhecimento, seu desenvolvimento, as formas de aprender, etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, abordagens, dispositivos, divisões de saberes a serem ensinados, métodos de organização e gestão) e sobre o instituição que define o seu campo de atuação profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas, etc.). Como em qualquer profissão, esse conhecimento é multifacetado. (HOFSTETTER & SCHNEUWLY, 2009, p.19, tradução nossa)

Para tanto, é importante compreender que todo esse processo acontece dentro de um contexto social, histórico e cultural que influencia tanto na prática de ensino da língua, quanto em seu processo de aprendizagem. Daí, pensar o ensino das LE inserido nessa conjuntura dos aspectos sócio-históricos e culturais que as perpassam, leva à necessidade de se entender a língua sob o enfoque sociointeracionista, no qual a linguagem é vista como uma forma de interação e participação social, levando os sujeitos a compreender suas práticas sociais como práticas discursivas.

A partir disso, fazemos agora uma reflexão acerca da concepção interacionista de língua que norteia a formação do professor de inglês defendida nesse estudo, considerando as questões discursivas e linguísticas que influenciam na compreensão do objeto de ensino desse profissional em formação.

## 2.2 LÍNGUA E LINGUAGEM: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

No contexto da formação inicial do docente de LE, é importante se discutir sobre conceitos e concepções relacionadas ao seu objeto de estudo, de pesquisa e de trabalho – a língua. Pensar sob qual perspectiva dos estudos linguísticos a língua é concebida no momento da formação no curso de licenciatura em Letras, é construir uma base sólida para todo um percurso formativo coerente e com objetivos claros em relação ao perfil que se pretende para esse docente em preparação. Considerando especificamente a LI como seu objeto de trabalho na sala de aula da Educação Básica, o professor em formação tem nesse momento de aprendizagem a oportunidade de refletir sobre as possibilidades de compreensão e abordagem da LI na sala de aula, podendo com isso estabelecer objetivos e estratégias pedagógicas capazes de proporcionar aos estudantes uma consciência sobre a importância da língua e da linguagem para a sua formação enquanto cidadão.

Sobre os estudos linguísticos, vemos a importância de trazer aqui um breve percurso teórico das diferentes perspectivas, chegando aos estudos do Círculo de Bakhtin, que muito contribuem para a concepção social e interacionista da língua, possibilitando uma abordagem discursiva no ensino das línguas nos mais diversos contextos educacionais.

### 2.2.1 A língua como interação: estudos bakhtinianos sobre a linguagem

As reflexões feitas sobre a linguagem nos estudos do período da tradição greco-romana, permitem compreender como se deu esse caminho teórico traçado pela ciência da linguagem, sendo, portanto, de grande importância para o desenvolvimento dos estudos linguísticos mais adiante, no século XX. Foi nesse século que os estudos de Saussure tiveram especial destaque para a compreensão da língua enquanto objeto científico autônomo e desvinculado de outras ciências como a filosofia e a psicologia. Em seu Curso de Linguística Geral (1916), o teórico trazia alguns princípios relacionados à concepção de língua, bem como algumas dicotomias – *langue/parole*, *significante/significado* – que muito influenciaram nos estudos linguísticos modernos. A partir do trabalho desenvolvido por Saussure, a língua passa a ser vista como um sistema de signos, tendo seus aspectos estruturais mais destacados e, embora não tenha abordado questões relativas ao discursivo em seu Curso, Saussure não desconsiderava o aspecto social da língua, esse só não era seu foco de análise e reflexões.

Seguindo esse percurso dos estudos linguísticos no século XX, vale citar as perspectivas funcionalistas que, ainda abordando a língua como sistema, levaram em conta aspectos do uso dessa língua, considerando os contextos e situações comunicativas que constituem a linguagem. Destacam-se nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido por Roman Jakobson (1969) sobre as funções da linguagem, que muito contribuíram para os estudos linguísticos textuais e discursivos, dando especial enfoque aos elementos contextuais e comunicativos no uso da língua. E reforçando essa relação da língua com o seu contexto de uso, podemos mencionar os estudos de Michael Halliday – *An introduction to Functional Grammar* (1985) – que expandem as reflexões de Jakobson sobre as funções da linguagem, trazendo uma proposta que relaciona o contexto social de uso da língua com as formas linguísticas utilizadas nesses contextos desempenhando determinadas funções. Essa perspectiva trazida por Halliday tem forte influência nos trabalhos realizados pela gramática sistêmico-funcional, tão difundida no final do século XX.

Ainda nesse movimento das diferentes abordagens de estudos linguísticos do século XX, vale ressaltar a importância da perspectiva antropológica, que teve nos trabalhos de Franz Boas (1928) e Edward Sapir (1921) sua maior representação. Essa perspectiva influenciou fortemente a sociolinguística e as teorias na área da análise da conversação.

Também nesse período, na segunda metade do século XX, Noam Chomsky desenvolve seus estudos sobre a linguagem enfatizando os aspectos cognitivos da língua. O teórico americano defende uma linguística cognitivista, considerando a linguagem como uma atividade mental, sendo ela inata ao indivíduo. A partir de sua gramática gerativa, que já vinha sendo pensada desde o lançamento da sua obra *Syntact Structures* (1957), Chomsky estuda a linguagem sob o viés biológico, considerando as propriedades da mente humana e suas relações com a construção das formas linguísticas necessárias para o uso dessa linguagem numa situação de comunicação.

Dentre as diversas perspectivas desenvolvidas no século XX para os estudos linguísticos, esses teóricos aqui citados e suas teorias foram base importante para os estudos linguísticos contemporâneos. Embora não seja o objetivo deste trabalho trazer uma discussão sobre a história da linguística, o que se buscou aqui foi compreender como os estudos linguísticos se desenvolveram até chegar ao que se tem sobre a concepção de língua, tão necessária para a formação do docente hoje.

Pensar a formação docente e a concepção de língua que é construída nessa formação, considerando a perspectiva dos estudos do círculo de Bakhtin, requer uma reflexão sobre os conceitos de língua, interação verbal e enunciado. Em seus textos, Bakhtin e Volochinov (2018) discutem a questão da língua a partir do contraponto entre o olhar científico sobre ela e o estudo de sua natureza filosófica. Do ponto de vista científico, a língua é considerada um objeto a ser analisado mediante determinado método científico de investigação. Já sob o olhar filosófico da língua, que é o proposto pelo autor, propõe-se o estudo sobre o Ser da linguagem, ou seja, “a língua, no processo de sua realização prática, não separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (Volochinov, 2018, p.181). Dessa forma, a relação sujeito e língua é permeada pelo contexto social e cultural no qual esses sujeitos estão inseridos, construindo sentidos ideologicamente fundamentados e historicamente situados. Sobre a carga ideológica da língua, Volochinov (2018, p.181) afirma que

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mau, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável, e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana* [grifo do autor].

Com isso, parte-se para uma compreensão da língua enquanto elemento que é atravessado pela construção social e ideológica, e assim essencial para a interação dentro desses contextos. Nos textos produzidos a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin, defende-se a natureza socio interacional da língua, extrapolando sua concepção enquanto sistema normativo abstrato e reforçando a importância das práticas socioculturais para a consolidação da língua enquanto fenômeno predominantemente interacional e constituído ideologicamente. Dessa forma, segundo Volochinov (2018, p.180), “a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada”.

Para o Círculo de Bakhtin, todo o dizer acontece dentro das mais diversas esferas da atividade humana, com as práticas sociais e históricas dos sujeitos dentro dos contextos mais variados, pois “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (Bakhtin, 2003[1951;1953], p.280). O autor ressalta que não há interação sem o uso da linguagem, destacando o papel primordial do enunciado para a participação dos sujeitos nas diferentes situações discursivas. Sobre a importância dos enunciados, Bakhtin (2003 [1951;1953], p.280) explica que

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Isso implica a compreensão da língua como sendo a própria enunciação, criando, com isso, espaços de interação para formação de sujeitos conscientes e participativos da sua realidade social, histórica e cultural.

A subjetividade dos sujeitos envolvidos nesses contextos de uso da língua, bem como a pluralidade de vozes sociais que constituem os enunciados nas mais diversas práticas sociais, revelam a dialogicidade entre os discursos, pois “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.” (Bakhtin, 2003 [1951;1953], p.291). Portanto, é possível perceber, na constituição discursiva, o entrelaçamento das vozes que compõem os

enunciados, assim como a relação existente entre os elementos verbais e os horizontes sociais de valor construídos nas vivências de cada sujeito, dentro de cada esfera de atividade social. Por isso, vemos a importância de trazer para este estudo uma discussão mais dedicada ao conceito de dialogismo, tão caro à teoria bakhtiniana, assim como para as análises propostas neste trabalho de pesquisa.

### **2.2.2 Dialogismo e relações enunciativas**

O enunciado, cujo conceito se coloca como uma das bases para a concepção de língua e linguagem do círculo de Bakhtin, é entendido por seus autores como uma unidade que vai além da perspectiva da língua enquanto sistema, passando a considerar os sujeitos dentro das relações sociais e se constituindo nas variadas interações. Para Volochinov (2018, p.182), os enunciados são “as unidades reais do fluxo discursivo”, os quais funcionam dentro de um contexto socio ideologicamente situado, pois, assim como afirma o autor (2018, p.200) “o enunciado é de natureza social”. Com isso, pode-se perceber que a linguagem é também o lugar do social e, dessa forma, do posicionamento dos sujeitos da situação discursiva, que, na interação, estabelecem uma relação dialógica, uma vez que podem reagir responsivamente à palavra do outro, confirmando-a, rejeitando-a ou ampliando-a, o que significa “estabelecer com outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas” (Faraco, 2009, p. 66).

Compreender o enunciado enquanto lugar social, é considerar as interações sociais e tudo o que acontece no meio em que os sujeitos estão inseridos, como realizações concretas da linguagem. Sem o meio social, não existe significação nem construção ideológica do enunciado, pois, assim como defende Voloshinov (2018, p.216) “o enunciado como tal, é inteiramente um produto da interação social, tanto mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante”.

Dessa forma, são essas relações enunciativas que constituem os sujeitos enquanto seres sociais, políticos e culturalmente situados. Sua natureza social permite entender a língua dentro de um universo ideológico que determina a construção significativa dos enunciados nos mais diversos contextos de interação social, uma vez que “toda palavra é ideológica, assim como

cada uso da língua implica mudanças ideológicas” (Volochinov, 2018, p. 217). Por isso a importância do meio social na constituição enunciativa dos sujeitos, pois são os elementos extra verbais e sociais que trazem para o discurso posições avaliativas que refletem tanto o meio social em que vive esse sujeito, quanto os discursos/as vozes de *outrem* referenciadas nos enunciados presentes.

Essa relação entre as diferentes vozes no discurso, as quais caracterizam as relações de sentido que acontecem entre os enunciados, é definida por Bakhtin como relações dialógicas. O conceito de dialogismo é muito caro às reflexões bakhtinianas sobre linguagem, pois, para o autor, as relações dialógicas acontecem entre enunciados quando vistos sob o viés discursivo da língua, levando em conta sua constituição socioideológica. Sobre isso, Bakhtin (2008 [1929], p.210) defende que

Relações dialógicas são possíveis não só entre enunciados completos (relativamente completos); uma abordagem dialógica é possível em relação a qualquer parte significativa de um enunciado, mesmo em relação a uma só palavra, caso aquela palavra seja percebida não como uma palavra impessoal da língua, mas como um signo da posição semântica de outro alguém, como o representante do enunciado de outra pessoa; isto é, se ouvirmos nela a voz de outro alguém.

Desse modo, as relações dialógicas se estabelecem tanto de forma mais ampliada, quando o discurso do outro está evidenciado no enunciado, quanto de forma mais específica, quando apenas a palavra carregada de representação semântica e ideológica remete ao discurso de alguém. As relações dialógicas acontecem quando se estabelecem relações de sentido entre as diferentes vozes no discurso, considerando a posição do sujeito social dentro do evento enunciativo.

Bakhtin ressalta que o “discurso dialógico” pode ser objeto de estudo da linguística, quando considerados os seus aspectos lexicais, semânticos e sintáticos, revelando uma abordagem restrita ao plano da língua. Já as relações dialógicas extrapolam essa perspectiva mais linguística, sendo definidas pelo autor como fenômeno extralinguístico, pois

[as relações dialógicas] não podem ser separadas do campo do *discurso* [grifo do autor], ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. (Bakhtin, 2008 [1929], p.216)

Assim, em qualquer das diversas esferas da atividade humana, a linguagem “viva” está permeada pelas relações dialógicas, que estão no nível do discurso. A enunciação revela o sujeito que existe fora do enunciado, mas que expressa seu ponto de vista sobre a vida, trazendo sua posição social, cultural e ideológica nessa relação discursiva. Como consequência dessa posição revelada no enunciado, pode-se chegar a uma reação dialógica que “personifica toda enunciação à qual ela reage” (Bakhtin, 2008, p.218), estabelecendo-se, portanto, uma relação dialógica constituída a partir da interação entre os discursos socio ideologicamente representados.

No plano das interações sociais, o dialogismo está intrinsecamente relacionado à construção de sentido entre enunciados que se relacionam socio-ideologicamente, considerando que o enunciado é uma resposta a um enunciado anterior. Com isso, entende-se que por meio dos usos sociais da linguagem, esses sentidos são compartilhados, postos e contrapostos em forma de enunciados, possibilitando assim um “diálogo” entre discursos histórico e culturalmente situados.

A partir dessa compreensão do que são as relações dialógicas, para o desenvolvimento do estudo em tela, entendemos que as vozes dos discursos institucionais em relação ao ensino e à aprendizagem da LI, assim como sobre o ensino da produção escrita em LE na Educação Básica, presentes no discurso e na prática docente do professor em formação no curso Letras-Inglês da UFPE, muito têm a dizer sobre que tipo de profissional está sendo formado na academia e qual a sua perspectiva de trabalho na abordagem da língua e da produção escrita em sala de aula.

Ao compreendermos como a presença do discurso institucional, durante a sua formação inicial, impacta na proposta do agir docente do professor de inglês, é possível descortinar as concepções de língua e de ensino de LE colocadas na orientação curricular do curso Letras-Inglês, ressaltando o lugar do ensino da produção escrita em LI nesse currículo. As relações dialógicas estabelecidas entre o currículo, o discurso dos docentes em formação e a proposta de trabalho com a escrita nos projetos didáticos, revelam como os sentidos compartilhados entre eles ajudam a constituir tanto a identidade profissional do futuro professor de inglês, quanto o seu posicionamento crítico em relação ao trabalho educacional como um todo.

### 2.2.3 Agindo socialmente por meio da linguagem: os gêneros do discurso

A partir de uma concepção de língua que considera os usos sociais dessa língua, seja materna ou estrangeira, é possível pensar sobre como esses usos acontecem nas diversas esferas da atividade humana. A participação dos sujeitos em seu contexto sociocultural requer uma compreensão de como as relações enunciativas acontecem, bem como das formas dos discursos verbais – os gêneros do discurso – que possibilitam as mais variadas interações discursivas das quais esses sujeitos fazem parte.

Os gêneros do discurso têm sido base para diversos estudos voltados não somente para a Linguística em si, mas, principalmente, para os estudos referentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. O texto “Os gêneros do discurso” de Bakhtin (2003 [1951;1953]) serve como referência para a reflexão sobre concepções de língua e linguagem, possibilitando a discussão sobre alguns conceitos fundamentais, bem como sobre as possíveis contribuições trazidas pela teoria bakhtiniana para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Em seu texto “Os gêneros do discurso” (2003[1951;1953]) Bakhtin inicia uma reflexão a respeito da relação entre linguagem e atividade humana, ressaltando que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2003, p.261).

Dessa forma, podemos perceber como Bakhtin amplia os estudos da linguagem, levando em conta seu uso em contextos sociais específicos, indo além da análise dos elementos puramente linguísticos, trazendo os gêneros como o meio de interação social através da linguagem, possibilitando um olhar enunciativo sobre a língua.

Dentro dessa perspectiva enunciativa, o conceito de enunciado, para Bakhtin, é de fundamental importância, pois ele o considera como “unidade da comunicação socio verbal” (Faraco, 2009, p. 125), que é constituída de um texto situado numa situação social de interação, sendo, portanto, “unidade real” da comunicação discursiva. O autor defende ainda que, o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes,

sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (Bakhtin, 2003, p.274)

Com isso, deixando claro que sua concepção de linguagem está estreitamente ligada aos aspectos sociais e de uso em contextos reais de comunicação. Bakhtin também ressalta, em seu texto, alguns aspectos peculiares ao enunciado, como a alternância, a qual, segundo ele, “emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados”; e a conclusibilidade, a qual o autor define como sendo “uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (2003, p.280). Essa alternância ocorre a partir do que o sujeito produziu enquanto enunciado, considerando as condições e o contexto em que foi produzido.

É, então, a partir dessa análise, que considera, além dos recursos lexicais e gramaticais, mas, principalmente, a “construção composicional” da língua em uso, que Bakhtin tem consolidada a sua teoria a respeito dos gêneros do discurso, os quais ele define como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003, p.262), que são elaborados nos diversos campos de utilização da língua. Assim, suas reflexões dão início a algumas diretrizes para um estudo linguístico voltado para uma perspectiva socio interacional, em que o objeto focal de sua análise é o enunciado funcionando em uma situação social de interação, levando em consideração sua natureza histórica, social, discursiva e dialógica.

Embora Bakhtin afirme que os gêneros do discurso apresentam relativa estabilidade, o autor enfatiza que eles são diversos e se adequam às especificidades dos mais variados campos de atividade humana. Sobre isso Bakhtin (2003, p.262) explica que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Por isso, em seu texto, o autor ressalta a importância de se incluir, nos estudos dos gêneros do discurso, gêneros do cotidiano, como, por exemplo, simples diálogos do dia a dia. É nessa heterogeneidade dos gêneros, na sua diversidade de formas e campos de atividade humana, que reside a riqueza dos estudos dos gêneros discursivos. Segundo Faraco (2009, p.126), no que a teoria de Bakhtin difere das teorias tradicionais é que “os gêneros não são

enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção”.

Um outro ponto fundamental para a teoria de Bakhtin é a questão da dinamicidade dos gêneros. Sendo esses gêneros dinâmicos, surge uma classificação feita pelo autor que distingue os gêneros de acordo com o nível de complexidade e esfera da atividade humana. Segundo ele, os gêneros podem ser primários ou secundários. Em seu texto, o autor considera primários os gêneros simples, pois, segundo ele (Bakhtin, 2003, p.263) “se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”, enquanto os gêneros secundários, definidos pelo autor como complexos, são os gêneros que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) [...]” (2003, p.263).

Porém, mesmo tendo classificado os gêneros em primários e secundários, Bakhtin ressalta que os mais complexos são constituídos pelos mais simples, que tomam um novo direcionamento, principalmente quando se afastam da realidade concreta e passam para uma esfera mais formal e complexa. Essa relação entre gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos gêneros secundários, de acordo com Bakhtin (2003, p.264), “[...] lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)”, revelando, assim, a importância de se trazer, para o estudo do enunciado, discussões sobre os aspectos socioideológicos que o atravessam, bem como sobre as diversas modalidades da língua e seu funcionamento por meio dos gêneros. Como as várias atividades humanas acontecem em diversas esferas e em momentos também diversos, os gêneros precisam estar em conformidade com esses momentos, por isso, a dinamicidade deles, que se desenvolvem de acordo com a evolução e o desenrolar das esferas as quais correspondem.

Em seu texto, Bakhtin reforça a ideia de se conhecer a natureza do enunciado e das “particularidades dos diversos gêneros do discurso”, pois, segundo o autor, o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em “formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida”. (Bakhtin, 2003, p.264)

É, portanto, de fundamental importância manter essa integração língua-vida, pois é nas interações da vida cotidiana que são produzidos enunciados específicos com conteúdo temático

e organização composicional adequados às situações de comunicação. Sobre isso, Faraco (2009, p.126) afirma que,

[...] gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos. Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nesta teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade

E é considerando os gêneros “no interior de uma atividade” que a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin também inspira orientações teóricas voltadas para o ensino de língua, fundamentando propostas pedagógicas e documentos oficiais como a BNCC, que sugere o trabalho com os gêneros considerando que

a utilização deles no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, supõe o reconhecimento de sua função social e a análise relativa à forma como se organizam, aos recursos – elementos linguísticos e às demais semioses – elementos envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros [...]. (Brasil, 2018, p.503).

Portanto, a teoria bakhtiniana está presente no documento como uma das bases das concepções de língua e linguagem para o ensino e aprendizagem de línguas no contexto educacional do Brasil na contemporaneidade. Com isso, um trabalho pedagógico embasado na teoria dos gêneros do discurso propicia, segundo Lopes-Rossi (2011, p.71),

o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem se incorporam às atividades dos alunos.

Assim, é possível perceber as relevantes contribuições da teoria bakhtiniana para os estudos sobre a prática docente dos professores de línguas, uma vez que se pretende que o ensino considere a realidade concreta do aluno e os contextos socioculturais dos quais fazem

parte, que são constituídos por gêneros, tornando, com isso, sua aprendizagem ainda mais significativa.

Existem diferentes aspectos dos gêneros discursivos que podem ser tratados em favor do processo de ensino e aprendizagem: seus recursos linguísticos e discursivos, bem como as condições de produção e de circulação desses gêneros. Com estes últimos, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre elementos extralinguísticos que fazem parte da organização composicional dos gêneros e que são determinados pelas esferas da atividade humana, nas quais os gêneros estão inseridos.

O trabalho pedagógico pode partir de uma abordagem mais ampla dos gêneros, não esquecendo sua complexidade e todos os fatores que colaboram para a sua composição e funcionamento. Sobre isso, Lopes-Rossi (2011, p.105) defende que

esse olhar mais qualificado [sobre os gêneros], que envolve necessariamente uma compreensão do gênero considerando o domínio social no interior do qual o gênero se insere, a natureza heterogênea do gênero, sua função primordialmente comunicacional, seus conteúdos, estrutura composicional e estilo, possibilitará ao aluno as condições necessárias para desenvolver competências de leitura e de escrita outras, além daquelas que ele já possui.

Sobre os gêneros na sala de aula, Schneuwly e Dolz (2004, p.65) lembram que “os gêneros não podem mais ser considerados instrumentos de comunicação, mas passam a ser objeto de ensino-aprendizagem”. Afirmam ainda que definir o gênero como suporte de uma atividade de linguagem, requer que sejam consideradas as seguintes dimensões:

1. Os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2. Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3. As configurações específicas de unidades de linguagem, traços principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 64)

Com isso, o trabalho com gêneros traz para o professor em formação a possibilidade de refletir sobre as situações sociointerativas de que ele poderá participar – dentro e fora do ambiente escolar – e analisar os mais diferentes aspectos das práticas de linguagem, interagindo por meio dos mais diversos gêneros do discurso.

As situações socio interativas estão em foco na perspectiva sociointeracionista do ensino e da aprendizagem de línguas, uma vez que possibilitam ao professor e ao estudante um olhar direcionado para as possibilidades reais de uso da língua, considerando para além de suas estruturas linguísticas, os elementos discursivos e as relações sociais que perpassam as práticas de linguagem. Nessa perspectiva, o docente e os discentes estabelecem uma relação colaborativa para a construção do conhecimento e

Os valores, as crenças, as convicções tanto do professor quanto do estudante de língua estrangeira devem ser consideradas nesse processo, pois nessa abordagem, os sujeitos discursivos da aprendizagem são vistos em sua totalidade e não apenas em seu aspecto cognitivo. As características de ambos, assim, fazem parte desse processo socioeducacional e linguístico. (Silva, 2010, p.258)

Dessa forma, o olhar psicossociológico sobre a língua e sobre os gêneros, torna-se uma das principais características do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – perspectiva teórica surgida dos estudos da psicologia da linguagem e da didática das línguas, representada no Brasil, basicamente pelos estudos de Bronckart(1999), Schneuwly e Dolz (2004). Para o ISD, os gêneros assumem um papel importante na compreensão da linguagem e, principalmente, nos processos de ensino e de aprendizagem das línguas (materna e estrangeira). Sendo entendidos como “construtos” linguísticos por meio dos quais se realizam as “ações de linguagem”, os gêneros são peça fundamental para o estudo da língua na perspectiva do ISD, e mais ainda para a aplicação didática das concepções de atividades, práticas e capacidades de linguagem.

Trazendo um viés sócio-histórico e interacional da atividade discursiva e, com isso, expandindo a abordagem da língua em sala de aula para as dimensões cognitivas, sociais, históricas e culturais, o ISD tem importantes contribuições para a discussão teórica proposta nesta pesquisa. Assim sendo, trazemos na próxima seção, reflexões acerca de alguns conceitos próprios dessa teoria e que são caros ao estudo aqui proposto, sendo, portanto, discutidas as concepções de práticas e capacidades de linguagem.

## 2.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: AS PRÁTICAS E CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM FOCO

O Interacionismo sociodiscursivo tem, em suas bases conceituais, a questão da linguagem enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento humano, considerando a interação social como parte importante do processo de socialização para a construção do pensamento humano. Esse movimento se constitui na linha de pensamento do Interacionismo Social, o qual

considera que suas problemáticas centrais são, de um lado, as das relações de interdependência que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, etc., do funcionamento humano, de outro lado, as dos processos evolutivos e históricos pelos quais essas diferentes dimensões foram engendradas e co-construídas. (Bronckart, 2006, p.09)

Nessa perspectiva, os pesquisadores sociointeracionistas concordam que todo ato de linguagem está permeado pelas ações de linguagem, as quais vão exigir do sujeito a mobilização de saberes relativos aos modelos discursivos coerentes com os diversos contextos de interação verbal. Além desses modelos discursivos, que permitem a efetiva interação e participação do sujeito nas situações languageiras, os processos de textualização e estilo, assumidos na produção do texto e do gênero textual, também fazem parte das capacidades de linguagem necessárias para o desenvolvimento do sujeito social.

O ISD discute a importância da interação social para o processo de aprendizagem, pois reconhece essas relações sociais como o espaço de desenvolvimento individual e de transformação dos sujeitos dentro da coletividade, conscientes do seu papel social e das contribuições que podem trazer para o grupo com o qual mantém essa interação. Em seus estudos sobre as bases epistemológicas do ISD, Bronckart (1999) trata do conceito de interação social para a compreensão dos processos de desenvolvimento e transformação dos seres humanos em seres primordialmente sociais, pois assim como afirma o autor

Levando a sério a historicidade do ser humano, a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo em que (ou sob efeito de) formas de interação de caráter semiótico. A seguir, desenvolve uma análise aprofundada das características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, assim como dessas formas de interação semiótica. Enfim, trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sócio-semióticas tornam-

se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve. (Bronckart, 1999, p.22)

Em suas discussões sobre o ISD, Bronckart ressalta o caráter social do agir linguageiro. Para esse autor, os elementos que constituem o papel do sujeito dentro de uma coletividade devem ser considerados nos estudos sobre a linguagem e o funcionamento humano nas atividades sociais variadas. Em seu texto, Bronckart (2006, p.138) explica que as atividades sociais são

estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente. Essas atividades são diversificadas e podem ser classificadas em função de seus motivos antropológicos gerais (atividades de nutrição, de defesa, de reprodução etc.), ou de suas propriedades estruturais, que dependem de opções tomadas pelas formações sociais, principalmente em função dos recursos instrumentais de que elas dispõem.

Dessa forma, a linguagem tem papel fundamental na participação dos sujeitos nessas atividades sociais, as quais também interferem na compreensão e nos modos de interação desses sujeitos nas diversas esferas de atividade humana por meio dos gêneros e suas composições discursivas.

Ainda como base para os estudos do ISD, Bronckart retoma os estudos Vygotskianos sobre a psicologia do desenvolvimento, sobre a linguagem e suas relações com a atividade social. Para Vygotsky (2003), as atividades humanas ocorrem por meio da interação social e esse contato com o outro é primordial para que aconteça a mediação pela linguagem, bem como a construção do simbólico no agir social e linguageiro. O autor defende que essa mediação contribui de forma significativa para o desenvolvimento psicológico e cognitivo do sujeito.

Desta forma, para o ISD a formação humana é mediada pela linguagem, a forma como as operações psicolinguageiras atuam, e como possibilitam o processo de textualização dos gêneros pelos sujeitos, e assim constituir-se o agir discursivo. A ação de linguagem contempla aspectos psicológicos e sociológicos mediados pela linguagem alinhando-se à perspectiva vigotskyana sobre pensamento, linguagem, interação e aprendizagem.

Em seus estudos, Vygotsky (2003) vê a linguagem e o pensamento como elementos que se articulam, entendendo que o pensamento verbal requer um contexto social e cultural que corroborem com a construção dos signos e significações. Sendo assim, o autor explica que

O pensamento verbal [...] é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. [...]. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana (Vygotsky, 2003, p. 63).

Desse modo, a linguagem e o pensamento são determinantes para o desenvolvimento humano como um todo, pois permitem que processos cognitivos se organizem e aconteçam em prol da construção do ser psíquico e físico, capaz de interagir em práticas sociais de forma consciente e participativa.

Além dos estudos Vygotskyanos sobre linguagem e desenvolvimento humano, o ISD também se inspira nas questões colocadas pelo círculo de Bakhtin acerca da linguagem. De acordo com Bronckart (2007, p.21), “o ISD tomou dos trabalhos de Volochinov e de Bakhtin uma abordagem descendente dos fatos languageiros, colocando em primeiro plano a práxis, isto é, a dimensão ativa, prática, das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular”.

Dessa forma, os contextos de interação social e as formas linguísticas dessa interação estão no foco dos estudos do ISD, que considera os aspectos sociais e dialógicos da língua. Pode-se perceber, portanto, uma preocupação com a linguagem dentro das atividades humanas, tendo em vista a forma como essas atividades acontecem e como os sujeitos participam dela, daí a noção de gêneros discursivos, também discutida pelo Círculo de Bakhtin, e que muito contribui para a concepção de língua defendida pelo ISD.

A partir das concepções do ISD sobre linguagem e práticas sociais, bem como das reflexões vygotskianas sobre pensamento e desenvolvimento, torna-se essencial lançar um olhar mais direcionado aos conceitos de práticas e atividades de linguagem, defendidos por essa perspectiva teórica. Considerando que o desenvolvimento humano se dá nas diversas formas de interação social, as práticas de linguagem “fornecem um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem)” (Schneuwly e Dolz, 2004, p.62). O que leva à compreensão das práticas enquanto uma perspectiva sociointeracionista da

linguagem, pois têm como foco as situações particulares de comunicação, considerando tanto os aspectos sociais quanto os cognitivos e linguísticos que permeiam essas práticas. Em seu texto, Schneuwly e Dolz (2004, p.63) defendem que “estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados”.

Dentro dessas práticas de linguagem, estão as atividades de linguagem que, de acordo com Cristovão e Stutz (2011, p.22),

estão imbricadas às atividades praxiológicas/gerais. As atividades de linguagem (agir linguageiro) constituem o arquitepo no qual estamos imersos fornecendo-nos um repertório de gêneros textuais necessários para as nossas ações. As atividades nas práticas sociais (agir geral) constroem gêneros de atividade que disponibilizam pressupostos sociais e repertórios de agires possíveis para nossas ações.

Ainda sobre as atividades de linguagem, Schneuwly e Dolz (2004, p.63) explicam que “funcionam como uma interface entre o sujeito e o meio, e responde a um motivo geral de representação-comunicação”. Dessa forma, pode-se compreender essas atividades como o ponto de vista psicológico da construção cognitiva dos sujeitos, considerando suas experiências nas mais diversas situações de comunicação, podendo ser definidas como um “sistema de ações”. Quando realizadas, as ações de linguagem contemplam o agir social e o agir linguageiro, requerendo o desenvolvimento das capacidades de produção, interpretação e compreensão de enunciados, levando em conta o contexto, as condições de produção, os sujeitos envolvidos na situação de comunicação e a adequação discursiva para a interação em variadas práticas sociais.

As “ações de linguagem”, Machado (2005, p. 252), podem ser vistas como “um conjunto de operações de linguagem, que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto”, que vai ser utilizado, na forma de um determinado gênero, numa determinada esfera da atividade humana. Dentro desse modelo de compreensão das ações de linguagem, é possível considerar aspectos específicos inerentes a esse nível de análise textual, pois é na ação de linguagem que se pode observar:

Os conteúdos que serão verbalizados; o espaço-tempo em que o emissor e o receptor se situam; o produtor no seu espaço físico; o destinatário no seu aspecto físico; o lugar social (instituições, por exemplo) no qual se realiza a interação e no qual vai circular o texto; os papéis sociais desempenhados pelo emissor e pelo receptor; os efeitos que o produtor quer produzir no destinatário. (Machado, 2005, p. 253)

Além das ações, é possível ver também uma preocupação, por parte do ISD, em relação às operações de linguagem no nível discursivo, as quais contemplam elementos relativos à escolha do gênero a ser utilizado dentro de determinada prática de linguagem. Nesse nível de análise, a definição do gênero discursivo requer a leitura da situação comunicativa, a organização do conteúdo a ser trazido, o objetivo da situação e a identificação de quem vai receber a mensagem pretendida na atividade de linguagem. E dentro desses aspectos discursivos elencados para a ação de linguagem, estão os elementos linguístico-discursivos que, de acordo com Machado (2005), dão conta de operações de:

textualização, que envolvem operações de conexão e segmentação, por meio das quais se explicitam os diferentes níveis de organização do texto: sua articulação, os segmentos de discurso, a separação, as relações entre segmentos, enunciados e orações e as operações de coesão verbal e nominal; regulação das vozes enunciativas e as de expressão de modalização; construção de enunciados e de seleção de itens lexicais. (Machado, 2005, p. 253)

Todos esses aspectos a serem analisados nos textos dentro dos gêneros, são definidos como capacidades de linguagem, que são conceitualizadas por Schneuwly e Dolz (2004, p.63) como sendo capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Os autores explicam que as capacidades de se adaptar às características do contexto e do referente dão conta das capacidades de ação; quando o sujeito é capaz de mobilizar modelos discursivos para a interação nos diversos contextos de comunicação, ele tem desenvolvidas as capacidades discursivas; e as capacidades linguístico-discursivas abrangem o domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas.

Sobre as capacidades de ação, é possível compreendê-la como a dimensão das ações de linguagem que diz respeito às operações de ancoragem e contextualização das representações sociocognitivas no processo de produção textual. É no campo dessas capacidades que pode-se observar a situação comunicativa, sua contextualização e as condições de produção do texto para a consolidação da atividade de linguagem, pois assim como bem define Carvalho (2021, p.82),

A capacidade de ação configura o processo de adaptação do sujeito à situação de produção de linguagem, permitindo a elaboração de representações com base nos saberes coletivos e na experiência singular do agente que interage em uma situação comunicativa.

As capacidades discursivas dizem respeito à estrutura mais geral do texto, pois mobilizam saberes relativos aos tipos de discurso, estruturação do texto dentro de um gênero para a realização de uma determinada atividade de linguagem numa situação comunicativa específica. Essa dimensão das capacidades de linguagem vai exigir do sujeito uma atenção maior ao processo de escolha do gênero, planificação e construção do texto com vistas ao objetivo interacional e comunicativo.

No processo de construção textual, para além das capacidades discursivas, o sujeito também vai dispor das capacidades linguístico-discursivas, as quais dão conta das operações estratégicas de organização e textualização. Nessas capacidades estão incluídas operações relativas às escolhas lexicais, conexões entre os enunciados, desenvolvimento e utilização de recursos estilísticos e organização dos segmentos discursivos no decorrer de todo o texto. Quando desenvolvidas em conjunto com as demais dimensões das ações de linguagem, as capacidades linguístico-discursivas permitem uma planificação textual coerente com a estrutura discursiva e com a atividade de linguagem em foco, tendo em vista que

As capacidades de linguagem são sempre configuradas como um conjunto de operações sociocognitivas que envolvem aptidões, saberes, atitudes e procedimentos para realizar uma ação linguageira vinculada ao contexto de interação no âmbito coletivo e individual. (Carvalho, 2021, p.83)

As capacidades de linguagem são um conceito discutido por Bronckart (1999) a partir da compreensão de interação social por meio da linguagem, na forma de textos que, em seus processos de produção e interpretação, requerem capacidades específicas para a adequação ao contexto comunicativo, para a organização linguística e discursiva desse texto com fins de participação em práticas sociais. Esse processo envolve um agir “linguageiro” e praxiológico, que possibilita uma gama de gêneros textuais constitutivos das diversas práticas sociais, das quais os sujeitos poderão participar ativa e conscientemente. Desta forma, numa proposta de relacionar as operações de linguagem com as capacidades de linguagem necessárias para a

produção e análise de textos em contextos de interação social, Machado (2005, p. 254) apresenta o seguinte quadro:

Quadro 6: Capacidades de linguagem, operações e níveis de análise

OPERAÇÕES	NÍVEIS DA ANÁLISE
1. Mobilização de representações sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- o contexto físico da ação</li> <li>- o contexto sociossubjetivo</li> <li>- conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados</li> </ul> 2. Adoção do gênero	1) Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor. <ul style="list-style-type: none"> <li>- o contexto físico da ação</li> <li>- o contexto sociossubjetivo</li> <li>- conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados.</li> </ul> 2) Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão
3. Gerenciamento da infraestrutura textual <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1 escolha do(s) tipos de discurso</li> <li>3.2 seleção e organização global e local dos conteúdos</li> </ul>	3. Análise da infraestrutura textual <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1 Identificação dos tipos de discurso e de sua articulação</li> <li>3.2 Identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências</li> </ul>
4. Textualização <ul style="list-style-type: none"> <li>4.1 estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações</li> <li>4.2 estabelecimento de um posicionamento enunciativo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• gerenciamento das vozes</li> <li>• expressão de modalizações</li> </ul> </li> </ul> 5. Construção de enunciados           6. Seleção de itens lexicais	4. Identificação dos mecanismos de textualização <ul style="list-style-type: none"> <li>4.1 da conexão e da coesão nominal e verbal</li> <li>4.2 de mecanismos enunciativos               <ul style="list-style-type: none"> <li>• De inserção de vozes</li> <li>• De modalizações</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Machado, 2005, p. 254

Com a leitura mais cuidadosa do quadro proposto por Machado (2005), é possível observar uma correlação com as diretrizes referentes às capacidades de linguagem discutidas

por Schneuwly e Dolz (2004), principalmente em se tratando dos níveis de análise que contemplam aspectos relativos à situação de ação, elementos discursivos e linguístico-discursivos. Quando a autora especifica operações que mobilizam conhecimentos sobre o contexto físico e sociossubjetivo, é possível relacionar com as capacidades de ação necessárias para a produção e circulação do texto nos mais diversos contextos de atividades de linguagem. Ao destacar as operações referentes ao gerenciamento de infraestrutura textual, é possível remeter ao trabalho com o gênero e sua adequação ao contexto linguageiro em que os textos vão circular. Os elementos relativos às capacidades linguístico-discursivas se aproximam das operações de textualização, nas quais acontece a construção e relação entre enunciados, assim como expressões e recursos lexicais que compõem o texto.

Com isso, consideramos as capacidades de linguagem basilares para a reflexão e análise sobre o agir de linguagem, bem como para o processo de ensino e de aprendizagem da língua, uma vez que o ensino de gêneros possibilita a construção de estratégias didáticas capazes de guiar, tanto o professor quanto o estudante, para uma produção textual que leve à participação social ativa e consciente, formando assim sujeitos agentes em nossa sociedade.

É com base nessa concepção de ensino e de aprendizagem de gêneros, na perspectiva do ISD, que analisamos neste estudo as propostas de produção escrita por parte dos professores em formação no curso Letras-Inglês, considerando os gêneros como base desse ensino e assumindo-os como quadros da atividade social em que as ações de linguagem acontecem. Na verdade, o que se ensina quando se ensina gêneros, dentro do contexto da sala de aula de língua inglesa, são as operações de linguagem necessárias para a realização das atividades em situações de interação social, e portanto, as capacidades de linguagem estão em foco nas análises aqui realizadas.

## 2.4 PRODUÇÃO ESCRITA

Considerando as concepções de linguagem e gênero trazidas pelo círculo de Bakhtin, assim como o conceito de capacidades de linguagem proposto pelo ISD, vimos a importância de tratar sobre a concepção de escrita abordada por essa perspectiva teórica. Dado que são essas as bases teóricas para este estudo, torna-se essencial uma discussão acerca do olhar do ISD sobre a produção escrita e seu papel nas diversas esferas de comunicação, pois ao analisarmos

os dados coletados – propostas didáticas e respostas dos professores estagiários – percebemos sob qual perspectiva a escrita pode estar sendo tratada na sua formação inicial.

A atividade de produzir um texto escrito já é, por si só, uma tarefa complexa que vai requerer do professor conhecimento e estratégias de abordagem dessa escrita para a produção dos seus alunos. Dessa forma, concordando com Geraldi (2015, p.390), entendemos que no ambiente da escola,

[...] é preciso pensar a escrita de textos como um projeto, como um trabalho que não se encerra na primeira versão. Sempre é possível reescrever um texto. Ajudar a fazer isso é o papel do professor como leitor privilegiado de seus alunos, mas que jamais pode ser o leitor único do produto final. O projeto de escrita de textos deve levar a tornar, de alguma forma, público o que cada um escreveu. E do que se publica o professor é na prática um coautor.

Assim sendo, o capítulo que se inicia propõe uma breve reflexão acerca das abordagens teóricas que fundamentaram a questão da produção escrita, as quais se apresentam aqui como pano de fundo para o estudo mais cuidadoso sobre o olhar do ISD para a escrita e seu ensino. Das tais abordagens que se dedicaram ao estudo da produção textual escrita, trazemos neste capítulo uma leitura sobre suas características e autores mais evidentes da perspectiva tradicionalista, cognitivista e da socioconstrutivista. É importante salientar que em todas as discussões propostas neste capítulo, o que se pretende é compreender como essas perspectivas podem contribuir para a concepção interacionista e sociodiscursiva da escrita, bem como as implicações no seu processo de ensino e de aprendizagem no ambiente da sala de aula.

#### **2.4.1 Perspectivas teóricas: do tradicionalismo ao interacionismo sociodiscursivo**

Desde a sua criação, a escrita tem tido um papel muito importante para a interação social e participação dos sujeitos nos mais diversos contextos sociais, culturais e históricos. Partindo das atividades mais simples como um rabisco ou uma mensagem, passando pela produção de textos mais elaborados e chegando às produções mais complexas, os enunciados estão sempre permeados pelo viés social e semiótico, se considerarmos a construção simbólica que acontece dentro dos mais variados espaços sócio-históricos e culturais.

Diante desse papel essencial da escrita nas atividades humanas, torna-se importante compreender como se deram os estudos e abordagens desse tipo de produção textual e quais perspectivas buscaram dar conta das demandas dos sujeitos contemporâneos, atendendo aos anseios de uma sociedade em constante movimento. Dentro desse percurso teórico, destacam-se as visões tradicionalista, cognitivista e socioconstrutivista sobre a produção de textos escritos, que em contraposição ao ISD, tinham seus estudos mais focados na reprodução de modelos retóricos, na compreensão dos processos cognitivos para a construção textual, e ainda na forma como os textos funcionavam socialmente. A composição discursiva e social da linguagem, assim como o estabelecimento de uma didática da escrita são pontos mais explorados pelo ISD, e por isso mais interessantes à nossa pesquisa. Dessa forma, vemos a importância de se trazer para este estudo os conceitos e abordagens propostas pelo ISD a partir da compreensão das demais perspectivas teóricas.

Em meados do século XX, a escrita era vista com enfoque estrutural, importando mais a construção do texto dentro dos padrões dos textos clássicos, que serviam de inspiração para a produção. Nessa perspectiva tradicionalista, não havia espaço para a criatividade na produção de textos escritos, pois o sujeito que escrevia imitava os textos de referência, seguindo uma organização baseada numa tradição retórica. O texto escrito foi, por muito tempo, visto como produto, não considerando o processo da escrita em si, tampouco o lugar do autor na produção com todas as suas vivências, influências e estilo particular. Sobre isso, Kaplan (2001, p.13) destaca que a escrita trata-se primeiramente de uma “seleção proposital e uma organização de experiências”, sendo portanto essencial considerar o lugar do autor e seu contexto cultural e histórico no processo de produção textual.

A relação autor-leitor também tinha pouco espaço na abordagem tradicional dos estudos sobre a escrita, pois, assim como afirma Larré (2010, p.37), durante muito tempo, “a escrita foi considerada como a língua do distanciamento entre autor e leitor, correta, formal, descontextualizada e totalmente explícita, pois evidenciaria todas as intenções do autor”. Assim, nesse período, a escrita se restringia a uma atividade de reprodução de padrões retóricos da linguagem, e os textos escritos analisados sob o viés da gramática e do léxico. Tal perspectiva reverberou na prática pedagógica com a produção de textos, uma vez que tanto a universidade quanto a escola tornaram-se espaços para a correção linguística das produções escritas, dando ênfase ao trabalho com as questões morfosintáticas e lexicais, e menos relevância às questões de produção criativa ou de reflexão crítica.

Refletindo agora sobre a perspectiva cognitivista, o foco dos estudos sobre a escrita estava na percepção dos processos mentais que aconteciam na atividade de produção. Para essa linha de abordagem, a produção de um texto requer uma série de processos cognitivos que vão contribuir para o desenvolvimento da escrita, considerando elementos que vão além do linguístico, como o contexto de produção, por exemplo. Sobre isso, Parahyba (2011, p.32) explica que

a escrita implica um contexto para a sua produção, que desencadeia vários processos cognitivos tais como planejamento, tradução do pensamento, revisão etc. O contexto também ativa a memória do sujeito em termos de conhecimento prévio sobre o tópico, que por sua vez vai ativar e influenciar os processos cognitivos. Esses processos influenciam, também, o contexto da escrita e a memória do sujeito.

Assim sendo, a perspectiva cognitivista possibilita uma ressignificação da natureza da escrita, passando a focar nos seus processos como elemento de destaque na sua produção, deslocando a atenção do texto para o sujeito que o produz. Nessa orientação teórica, são levados em conta os processos cognitivos que acontecem para que o sujeito realize uma escrita efetiva e contextualizada, uma vez que o texto produzido terá uma interação dentro de diversos espaços sociocomunicativos.

Dentre os autores com maior atuação nessa perspectiva da escrita enquanto processo, estão Flowers e Hayes (2004) que propuseram um caminho teórico para compreender os processos cognitivos envolvidos na produção de textos escritos. Em seus estudos, os autores explicam que para compreender tais processos cognitivos, é preciso considerar algumas questões sobre a produção escrita e seus objetivos:

The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking process wich writers orchestrate or organize during the act of composing; 2. These processes have a hierarchical, highly embedded within any Other; 3. The act of composing itself is a goal-directed thinking process, guided by the writers' own growing network of goals; 4. Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals wich embody the writers' developing sense of purpose, and then, at times, by changing major goals or even establishingentirely new ones based on what has been learned in the act of writing.<sup>3</sup> (Flowers & Hayes, 2004, p. 41)

---

<sup>3</sup> 1. O processo de escrita é melhor entendido como um conjunto de processos de pensamentos distintos que os escritores orquestram ou organizam durante o ato de compor; 2. Esses processos possuem uma estrutura hierárquica, altamente inserida em qualquer outro; 3. O próprio ato de compor é um processo de pensamento direcionado a objetivos, guiado pela crescente rede de objetivos dos próprios escritores; 4. Os escritores criam seus próprios objetivos de duas maneiras principais: gerando objetivos de alto nível e apoiando subobjetivos que incorporam no desenvolvimento do senso de propósito dos escritores e, então, às vezes, alterando os objetivos principais ou mesmo estabelecendo outros inteiramente novos com base sobre o que foi aprendido no ato de escrever. (FLOWER & HAYES, 2004, p. 41, tradução nossa).

Em complementação às reflexões teóricas de Flower e Hayes (2004), Scardamalia & Bereiter (1992, p.46) propõem dois modelos explicativos para o processo da produção escrita: *Knowledge telling* e *Knowledge transforming*, nos quais o sujeito busca em suas memórias conceitos associados ao tema do texto a ser produzido, processo que os autores denominam como “ativação propagadora”; e o processo de transformação do conhecimento que possibilita ao escritor estabelecer relações conceituais com os pensamentos, sentimentos e comportamentos humanos considerando, dentro do processo de produção textual, os objetivos discursivos e a transformação do saber.

Nos estudos de base cognitivista, os processos mentais são o grande cenário para a compreensão da produção escrita, o que acontece de forma bem distinta em relação à orientação socioconstrutivista e sociointeracionista. Para estas perspectivas, a escrita enquanto processo necessita do cenário social para ser significativa, pois é no contexto sócio-histórico e cultural que a escrita acontece e faz sentido para os sujeitos pertencentes às diversas situações de comunicação. Dessa forma, concordamos com Parahyba (2011, p.35) quando explica que “a escrita cumpre uma ação social. [...] e deve ser considerada como atividade social e como atividade cultural, uma vez que o uso da linguagem traduz o elo do sujeito com a sociedade ou à comunidade discursiva a qual pertence”.

Na abordagem sociointeracionista, a escrita como ação social tem ainda a sua atividade construída a partir das experiências do sujeito com o outro e com o mundo. Baseando-se nos estudos de Vygotsky (2003), a perspectiva sociointeracionista ressalta o ponto de vista social e interacional, tendo em vista a sua crença de que o desenvolvimento acontece nas relações interpessoais que promovem a construção do conhecimento que virá a ser intrapessoal. Sobre a aprendizagem e construção do saber, Vigotsky (1984, p.) defende que “no processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido”. Com isso, o autor entende a cultura, a linguagem e a mediação simbólica como essenciais para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, para a representação de mundo por parte do sujeito que aprende.

Tratando especificamente do processo de aprendizagem da escrita, assume-se um olhar mais direcionado às dinâmicas internas – cognição – juntamente com as dinâmicas externas ao sujeito que escreve – sociedade, cultura e significação – considerando as relações desses

sujeitos com o mundo. Sobre a interação do sujeito com o seu contexto social, revelada no processo de produção escrita desse sujeito, lembramos ainda dos estudos de Vygotsky (2003) acerca da relação entre linguagem e interação social, nos quais o autor reconhece que a linguagem tem uma função social importante quando, por meio da interação, o ser humano é capaz de mediar sua relação com os outros e com o ambiente. Uma segunda função da linguagem, dentro da abordagem vygotskiana, é a de possibilitar ao sujeito se constituir enquanto ser social exercendo um papel dentro do seu contexto histórico e cultural.

Nessa perspectiva, que muito se aproxima dos conceitos do ISD sobre a escrita, entende-se essa produção textual como um processo dialógico e que envolve um contexto social que demanda essa escrita para uma participação nesse mesmo contexto, sendo essa atividade determinada pelas necessidades sociais de interação desse sujeito com o seu meio, pois assim com explica Hayes (2004, p. 1401),

We write mostly to communicate with other humans. But the act of writing is not social just because of its communicative purpose. It is also social because it is a social artifact that is carried out in a social setting. What we write, how we write, and who we write to is shaped by social convention and by our history of social interaction [...] The genres in which we write were invented by other writers, and the phrases we write often reflect phrases earlier writers have written.<sup>4</sup>

As perspectivas aqui apresentadas demonstram alguns dos caminhos teóricos percorridos pelos estudos relativos à escrita, no entanto, estão aqui abordadas de forma mais sucinta, tendo seu pontos essenciais destacados nesse discussão.

É importante perceber como a produção escrita chega ao *status* de atividade humana relacionada com os processos de interação social, considerando o papel mediador da linguagem nesses diversos contextos de interação. Essa visão da escrita é característica da perspectiva do ISD, e teve muitas contribuições dos estudos aqui discutidos. Cada perspectiva apresentada – tradicionalista, cognitivista, socioconstrutivista e sociointeracionista – trouxeram para o ISD

---

<sup>4</sup> Escrevemos principalmente para nos comunicarmos com outros seres humanos. Porém, o ato de escrever não é um ato social devido apenas ao seu propósito comunicativo. É também social porque se trata de um artefato social executado em um ambiente social. O que escrevemos, o como escrevemos, e o para quem escrevemos são moldados por convenções sociais e por nossa história de interação social [...] Os gêneros que escrevemos foram inventados por outros, e as locuções que escrevemos, frequentemente, refletem locuções escritas por outros no passado. (HAYES, 2004, p. 1401, tradução nossa)

conceitos a abordagens significativas para a construção de um caminho teórico preocupado com aspectos cognitivos, discursivos, socioculturais e interacionista das atividades e práticas de linguagem.

Trazendo mais especificamente as reflexões do ISD para a questão da escrita e de seu processo de ensino e de aprendizagem, a próxima sessão é dedicada a esse olhar discursivo com ênfase nas práticas e capacidades de linguagem que compõem os objetivos de ensino dessa modalidade da língua.

#### **2.4.2 O ensino da produção escrita sob o olhar do ISD**

Sendo o ISD uma perspectiva teórica do social, com ênfase na interação mediada pela linguagem e nas práticas sociais enquanto espaço para essa interação, a produção escrita toma a posição de atividade de linguagem capaz de proporcionar aos sujeitos a interação social e participação ativa na sua realidade. Por meio da produção escrita, é possível estabelecer relações com contextos vários e, com isso, desenvolver um olhar mais crítico sobre o mundo, sobre os sujeitos e sobre si mesmo, identificando seu papel social dentro desse universo interacional.

Relembrando alguns conceitos importantes para o ISD, a questão do desenvolvimento humano como um processo que se realiza no “agir” humano, mediado pela linguagem, mostra-se fundamental para a compreensão da perspectiva sociointeracionista discursiva em relação à abordagem da produção escrita. Para o ISD, o sujeito se desenvolve num processo de construção do conhecimento tanto de forma coletiva, em seu meio social, quanto individualmente, tendo em vista que “o desenvolvimento humano se realiza através de duas vertentes complementares e indissociáveis: a do processo de socialização e a do processo de formação individual” (Pinto, 2007, p.112). Em ambos os processos, a linguagem exerce um papel de atividade mediadora para a inserção social do sujeito, indo além da sua concepção mais estrutural e partindo para um viés mais discursivo e sociocomunicativo.

As atividades de linguagem que constituem o agir comunicativo acontecem nas interações verbais, revelando a capacidade do sujeito de relacionar a própria língua com seus mais variados contextos de uso dentro das práticas sociais. Sobre essa diversidade das

atividades de linguagem, Bronckart (2006b, p.138) explica que “[...] são diversificadas porque suas propriedades dependem também de opções assumidas pelas formações sociais [...]”, ou seja, as demandas sociais dentro das esferas comunicativas definem as ações de linguagem que se realizam por meio de textos.

Dessa forma, sendo as formações sociais tão diversas, as atividades de linguagem também se diversificam dependendo da situação de comunicação, contexto de produção e propósito comunicativo do texto produzido. Todos esses elementos constituem a realização dos textos em gêneros, que por sua vez também são diversificados, adequando-se aos diferentes contextos de funcionamento da língua. Sobre a diversidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003, p.279) afirma que

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Por isso, com essa riqueza de possibilidades de usos dos gêneros, as práticas de linguagem nas quais se realizam as atividades de linguagem, tornam-se o espaço para a participação do sujeito social e político. E ainda, sendo os gêneros “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003), a depender da esfera de atividade humana, algumas formações discursivas podem se mostrar mais adequadas para determinados gêneros de textos, estabelecendo-se, portanto, “modelos discursivos” que atendem aos propósitos de determinadas situações de comunicação.

Diante disso, ensinar e aprender a produzir textos escritos, seja em língua materna ou estrangeira, vai exigir do sujeito conhecimento linguístico e discursivo suficiente para compreender o contexto comunicativo e adequação do gênero discursivo para a sua participação nas diversas práticas sociais. Os gêneros, como objeto de ensino e aprendizagem de línguas, trazem grandes contribuições para a formação do sujeito capaz de interagir socialmente, por meio da produção escrita, de forma consciente e crítica, pois assim como defendem Schneuwly e Dolz (2004, p.69), o trabalho com gêneros na escola possibilita ao aluno “aprender a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela [...]”, desenvolvendo capacidades que ultrapassam o próprio gênero.

Pelo viés do ISD, a escrita deve ser ensinada com o objetivo de desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre a língua, considerando elementos relativos à textualidade e aos contextos de usos dessa língua para a participação nas diversas práticas de linguagem, pois assim como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p.64),

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem.

A produção escrita extrapola aspectos referentes à estrutura textual, se preocupando mais intensamente com as condições de produção, objetivos e ainda aprofunda questões sobre composição e características enunciativas do texto pois, no panorama do ISD,

A escrita de um texto é uma ação de linguagem socialmente situada, pois reflete as escolhas linguístico-discursivas de um agente produtor, em que este, apoiando-se nas experiências dos mundos formais (físico, social e subjetivo), materializa linguisticamente uma ação psicológica, a qual corresponde ao desejo desse agente em interagir por meio da linguagem. (Silva, 2012, p.28)

Sendo assim, o ISD considera os textos, dentro do agir linguageiro, como recursos que fazem parte do processo de desenvolvimento humano, contemplando não só as práticas sociais, como também realizações cognitivas individuais e coletivas na interação com os demais indivíduos. Para esta orientação teórica, no agir sociocomunicativo os níveis social, objetivo e subjetivo das práticas de linguagem se complementam no processo de produção textual, e com isso as representações desses mundos – objetivo, social e subjetivo – contribuem para criar os contextos de produção definidos.

No ambiente da sala de aula, o trabalho com a produção escrita na perspectiva do ISD pretende, a partir da função social da linguagem, oportunizar aos estudantes uma vivência de construção do próprio discurso do ponto de vista das suas representações sobre o mundo e suas várias formas de interação por meio da linguagem. Assim como para os professores, a partir desse caminho teórico-metodológico, o ISD sugere o desenvolvimento de atividades de produção escrita contextualizadas e significativas, que permitem aos estudantes olhar para a escrita como uma prática social capaz de inseri-los nas mais diversas esferas de comunicação.

Na concepção sociointeracionista discursiva da língua, o ensino da escrita deve trazer o trabalho com os elementos estruturais a partir dos usos sociais que se faz da linguagem. A textualidade é ponto importante no processo de produção escrita, no entanto é complementar às

unidades discursivas e sociais do texto a ser produzido, considerando os gêneros textuais como prática de interação. Sobre isso, Silva (2012, p.44) explica que um dos objetivos a serem estabelecidos pelos professores quando propuserem atividade de produção escrita é

Discutir sobre os elementos de textualização e sobre os mecanismos enunciativos responsáveis pela estruturação linguístico-discursiva do texto, observando as características funcionais do gênero, tendo em vista os propósitos da ação de linguagem, os quais determinam as capacidades discursivas para selecionar o tipo de discurso e as sequências tipológicas a serem empregadas no gênero.

Assim sendo, trabalhar com os gêneros textuais na sala de aula com o objetivo de reconhecimento e produção do próprio texto no gênero, permite o desenvolvimento da escrita como produção de linguagem com foco nas necessidades sociais e discursivas do sujeito aprendiz. Daí a importância de analisarmos os dados coletados neste trabalho de pesquisa sob a perspectiva do ISD, pois nas propostas de atividades com a produção escrita dos professores em formação é possível identificar quais capacidades de linguagem estão contempladas, bem como os aspectos da produção escrita que estão sendo enfatizados, com base nos objetivos estabelecidos pelos docentes em formação.

A sessão que segue traz um detalhamento do caminho teórico-metodológico traçado para a realização deste estudo, constituindo o paradigma orientador, o campo e sujeitos da pesquisa, instrumento de coleta de dados, procedimentos e categorias de análise.

### 3. METODOLOGIA

Diante das questões colocadas aqui, consideramos importante trazer neste momento uma apresentação do caminho metodológico proposto para a pesquisa. Tal caminho indica o olhar que é colocado sobre o elemento pesquisado, dando primordial importância à relação entre o objeto de pesquisa e suas questões-problema. Sobre essa relação entre os elementos da pesquisa científica e seus instrumentos e métodos de análise, Minayo (2011, p.622) defende que

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados.

Sendo assim, a pesquisa científica aqui é tomada como sendo uma forma de compreender a realidade a partir da busca por respostas aos questionamentos surgidos da observação dessa realidade. E, no contexto da pesquisa aqui colocada, olhar a realidade da formação inicial do professor de inglês possibilita uma reflexão sobre o que se pretende enquanto formação profissional e o que de fato concorre para a atuação docente desse estudante do curso Letras-Inglês nos momentos de estágio e experiências pedagógicas no geral.

E para a realização da pesquisa científica, o método é elemento fundamental na estratégia investigativa dessa realidade. Com isso, de forma sistemática, buscamos, neste estudo, alcançar o objetivo de verificar o lugar do ensino da produção escrita em LE na formação inicial do professor de inglês, elencando atividades, procedimentos e caminhos metodológicos capazes de levar às respostas para as questões de pesquisa. Dessa forma, foi possível realizar, através da busca e análise de dados relevantes para as reflexões propostas aqui, uma leitura dos fenômenos que perpassam a formação inicial do professor de inglês e suas implicações na atuação docente do aluno estagiário.

Os fenômenos podem ser estudados sob diversas perspectivas metodológicas dentro das ciências sociais e humanas, no entanto, a depender do enfoque que é dado ao fenômeno pesquisado, paradigmas como o método quantitativo não dão conta da análise e interpretação mais ampla e descritiva dos dados. Assim, o método qualitativo, com suas especificidades

interpretativas, permite uma visão mais ampliada da realidade que se procura investigar, trazendo um enfoque mais indutivo, e levando em consideração os significados que são construídos pelos sujeitos em questão. Além desses, outros elementos característicos do método qualitativo o tornam mais abrangente na relação do pesquisador com o fenômeno pesquisado, pois assim como explica Godoy (1995, p.20)

Segundo esta perspectiva [qualitativa], um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Adotamos, portanto, o caminho da pesquisa documental dentro do paradigma qualitativo, uma vez que buscamos compreender o lugar do ensino da produção escrita em língua inglesa no currículo do curso Letras-Ingês da UFPE, considerando o olhar dos sujeitos participantes sobre a sua própria formação. E, para tanto, analisamos uma variedade de dados, que são coletados para a composição da pesquisa documental, por meio de questionário e entrevista semiestruturada, e posterior confronto dos dados gerados através desses instrumentos de coleta. Buscamos, nesse caminho metodológico, trazer para o nosso estudo diversos aspectos que levam à interpretação do processo de formação inicial do professor de inglês, verificando como o ensino da produção escrita é contemplado no currículo e na prática de estágios dos futuros professores.

Dessa forma, a abordagem metodológica aqui adotada toma como base os estudos bakhtinianos sobre a linguagem, principalmente no que se refere ao conceito de enunciado e à concepção de língua enquanto interação social. Na pesquisa qualitativa, é possível “estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, p.20), pois é nessas relações que a língua se coloca como principal fator de interação e participação social, permitindo a construção coletiva de significados, levando em conta os contextos históricos e culturais em que as atividades de linguagem acontecem.

### 3.1 PARADIGMA ORIENTADOR

No estudo ora proposto, busca-se investigar como se dá a formação inicial do professor de inglês, olhando mais detidamente para o lugar do ensino da produção escrita nesse processo formativo. Considerando a produção escrita como uma aprendizagem essencial para a formação de um sujeito social e politicamente participativo, pretende-se descortinar as concepções de língua que atravessam as atividades de escrita propostas pelos professores de inglês em formação.

Com isso, o paradigma investigativo aqui adotado segue os parâmetros da pesquisa qualitativa, pois buscamos, no desenvolvimento do estudo ora proposto, enfatizar elementos que ajudam a compreender, expressar sentido e refletir sobre os fenômenos considerando seu contexto sociocultural e o olhar dos sujeitos envolvidos no fenômeno pesquisado. A perspectiva qualitativa de investigação tem características próprias e bem distintas da pesquisa quantitativa, tão utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento; e “embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos” (Neves, 1996, p.3).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa se mostra a mais adequada para a análise e discussão dos dados deste estudo, pois traz a possibilidade de o pesquisador, em contato com os sujeitos pesquisados, ter acesso ao olhar desses sujeitos sobre o objeto de pesquisa. No caso específico de nosso estudo, buscamos esse contato, primeiramente, por meio de um questionário online com cerca de 13 estudantes do último ano do curso Letras-Inglês da UFPE. Ainda sobre o método qualitativo, Neves (1996, p.2) afirma que “é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados”. Daí a escolha desse caminho metodológico para a condução deste estudo, tendo em vista que a formação inicial do docente de língua inglesa precisa ser objeto de reflexão do próprio docente em formação, e isso possibilitou a coleta e análise de um material de pesquisa interessante e capaz de responder às questões colocadas pela pesquisadora.

Refletindo um pouco mais sobre a pesquisa qualitativa, Godoy (1995, p. 21) aborda três tipos desse método investigativo, os quais são amplamente utilizados: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Para o estudo aqui proposto, o tipo a ser utilizado na análise

dos dados é a pesquisa documental. Esse caminho metodológico, dentro da pesquisa qualitativa, permite “O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares” (Godoy, 1995, p.21). É na pesquisa documental, de cunho qualitativo, que os dados são estudados e analisados de forma a trazer respostas às perguntas de pesquisa, podendo, portanto, “oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilitar que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados” (Neves, 1996, p.3).

Assim, a análise documental foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que os documentos relativos ao currículo do curso, ementas de disciplinas e planos de aula produzidos pelos estudantes estagiários, possibilitaram uma compreensão dos fenômenos que perpassam a formação inicial do professor de inglês. Considerando o papel ativo do pesquisador em relação ao tratamento dos dados coletados nos documentos, o *corpus* analisado recebeu um olhar direcionado por parte da pesquisadora, pois assim como explica Sá-Silva (2009, p.10),

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência.

Com isso, os dados obtidos a partir da análise documental, quando confrontados com os demais dados coletados nas diferentes etapas da pesquisa, permitiram descortinar as concepções de língua, de ensino de inglês e de produção escrita, trazidas na proposta curricular do curso, possibilitando ainda perceber como essas concepções impactam na proposta de atuação docente desse estudante, e como ele se vê enquanto professor em formação dentro do curso de licenciatura.

### 3.2 CAMPO DE ESTUDOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Na pesquisa qualitativa, o espaço onde se realiza a investigação é ponto importante do estudo, pois, trata-se do campo onde o fenômeno investigado acontece. Com isso, todo o estudo a ser desenvolvido no espaço delimitado pelo pesquisador, precisa considerar as especificidades

desse local, considerando o momento histórico, contexto socioeconômico em que esse espaço está inserido, bem como os sujeitos que dele participam. Sobre a importância da delimitação desse espaço de pesquisa, Neves (1996, p.1) afirma que

O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse corte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado.

O *locus* onde foi desenvolvida a pesquisa é a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, escolhida por ser uma das principais instituições de formação de professores de língua inglesa no estado de Pernambuco. Os docentes egressos do curso de licenciatura em Letras- Inglês pela UFPE estão, em sua grande maioria, atuando nos mais diversos espaços de ensino de Inglês no estado – desde a capital até as cidades do interior e região metropolitana.

A UFPE é a instituição pública federal com o curso de licenciatura em Letras mais antigo do estado. Advinda da Universidade de Recife, que contemplava a Faculdade de Direito do Recife (1827), a Escola de Engenharia de Pernambuco (1895), a Faculdade de Medicina do Recife (1895), as Escolas de Odontologia e Farmácia, a Escola de Belas Artes de Pernambuco (1932) e a Faculdade de Filosofia do Recife (1941), somente em 1965 tornou-se a UFPE, com a sua integração ao Sistema Federal de Educação. Inicialmente, o curso de Letras funcionava na antiga Faculdade de Filosofia de Pernambuco, tendo sido criado em 1950 pela lei federal nº 1.254. Logo depois, com a construção do Campus Recife, o Departamento de Letras passou a integrar o Centro de Artes e Comunicação – CAC, e os estudantes que ingressavam no curso, faziam a licenciatura em Letras com habilitações específicas apenas depois de cumprir carga horária de disciplinas mais gerais, denominadas disciplinas de “tronco comum”. Esse formato perdurou até o ano de 2010, quando teve início o processo de reforma curricular, e hoje o curso de Letras está organizado em habilitações específicas – Letras-Português, Letras-Francês, Letras-Espanhol, Letras-Libras, Letras-bacharelado e Letras-Inglês, tendo esta última um novo Projeto Pedagógico em vigor desde 2017.

É nesse espaço que nos debruçamos e analisamos, mais detidamente, o curso de licenciatura em Letras-Inglês, com vistas ao estudo sobre a formação do professor de Língua Inglesa, discutindo sobre o espaço que é dado à abordagem da produção escrita em LI no planejamento didático desse docente estagiário, e refletindo sobre seu papel para o

desenvolvimento de uma sociedade mais tolerante e consciente da diversidade de povos e culturas de línguas estrangeiras.

Além do local onde foi desenvolvida a pesquisa, os sujeitos envolvidos nesse processo também foram de suma importância para o estudo do fenômeno pesquisado, pois dentro do paradigma da pesquisa qualitativa, os métodos utilizados têm um maior foco no processo social, levando em conta seu contexto e o posicionamento dos sujeitos envolvidos em relação a esse processo. Sobre a importância dos sujeitos da pesquisa para a visualização do objeto pesquisado, na perspectiva da pesquisa qualitativa Wildemuth (1993, p.451) afirma que,

The interpretive approach, with its goal of understanding the social world from the viewpoint of the actors within it, is oriented toward detailed description of the associated with observable behaviors.<sup>5</sup>

Embora a observação dos sujeitos não seja o método utilizado neste estudo, vale salientar o lugar importante que os sujeitos possuem dentro da pesquisa qualitativa, considerando aqui o olhar deles sobre si enquanto profissionais em formação.

Os sujeitos selecionados para fazer parte da pesquisa são estudantes do curso Letras-Inglês da UFPE, mais especificamente estudantes do 7º e 8º períodos que estejam cursando as disciplinas de Estágio Curricular III e Estágio Curricular IV. O critério de escolha para a definição dos sujeitos pesquisados se deu com base no percurso acadêmico trilhado por esses estudantes, uma vez que nos últimos períodos do curso, eles estão cursando as disciplinas referentes à produção escrita em LI, assim como já refletiram sobre questões pedagógicas nos componentes de Metodologia de Ensino de LI. Com esse perfil, foi possível coletar dados referentes aos projetos didáticos e planos de aula elaborados pelos futuros professores, como também propor uma reflexão a partir de uma entrevista, sobre suas concepções de língua e de ensino de língua inglesa.

Por se tratar de um estudo com seres humanos, foi necessário o consentimento do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para a realização da pesquisa. Após registro na Plataforma Brasil, com a submissão da pesquisa ao

---

<sup>5</sup> A perspectiva interpretativa, com o seu objetivo de compreender o mundo social de um ponto de vista dos atores que nele estão inseridos, está orientada para uma descrição detalhada dos comportamentos observáveis associados. (Wildemuth, 1993, p.451, tradução nossa)

CEP, o consentimento foi dado por meio de um Parecer Consubstanciado<sup>6</sup> favorável à realização da investigação e, com isso, foram iniciados os trabalhos de coleta e análise de dados.

Para a submissão do projeto de pesquisa ao CEP, foram determinados alguns critérios de inclusão e exclusão que ajudassem na definição de um perfil de participante, tendo em vista os objetivos e questões de pesquisa. Os critérios de inclusão contemplam os estudantes devidamente matriculados no curso de Letras-Inglês da UFPE, os quais já estejam cursando disciplinas de Estágio Curricular, com produção de planos de aula e projeto didático para regência em sala de aula. E como critérios de exclusão, foram considerados estudantes das demais áreas do campo acadêmico, bem como os estudantes do curso de Letras com habilitações na demais línguas, e ainda estudantes que não cursaram as disciplinas de Estágio Curricular.

Em um primeiro momento da coleta, foi realizado um questionário online com 13 estudantes das disciplinas de Estágio Curricular III e Estágio Curricular IV. A partir das respostas obtidas no questionário inicial, foram selecionados 07 estudantes das referidas disciplinas para participarem das etapas subsequentes da pesquisa – entrevista individual e análise do plano de aula. Tendo em vista a metodologia empreendida neste estudo, julgamos que esse quantitativo de estudantes voluntários representa um grupo satisfatório para coleta dos dados, não trazendo prejuízos à análise qualitativa e ao tratamento interpretativo dos dados.

No período em que foi disponibilizado o questionário (meses de março e abril de 2023), havia apenas uma turma de Estágio Curricular III, haja vista que o curso possui uma entrada anual e, com isso, apenas uma disciplina de Estágio Curricular é ministrada a cada semestre. A turma convidada a participar do estudo estava, em sua grande maioria, no 7º período e já havia cursado cerca de 82% da carga horária total do curso.

Seguindo as etapas de coleta dos dados, a partir das respostas obtidas no questionário online, 07 estudantes foram selecionados e convidados para participarem de uma entrevista individual, na qual a pesquisadora trataria de questões mais específicas sobre o trabalho com o ensino da produção escrita no decorrer do curso. Embora tenham sido convidados 07 estudantes, apenas 04 se propuseram a participar da entrevista e, posteriormente, disponibilizar os planos de aula produzidos nas disciplinas de Estágio Curricular.

---

<sup>6</sup> Número do parecer emitido pelo CEP com a finalidade de conceber o desenvolvimento da presente pesquisa: 5.882.492

Durante todo o processo de coleta de dados, os participantes puderam tirar dúvidas e ter mais esclarecimentos sobre o estudo e os procedimentos de coleta. Todos foram cientificados do sigilo em relação a todo o material coletado – respostas dadas na entrevista e documentos disponibilizados. A pesquisadora salientou que os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa ao final do estudo investigativo, e ainda lembrou que todos os sujeitos estavam livres para interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer intercorrência, deixando os sujeitos confortáveis em relação à sua participação nas diferentes etapas da coleta.

Uma vez que a pesquisa buscou contribuir com a reflexão do professor de inglês sobre como sua formação inicial pode colaborar para a construção de um professor crítico e consciente do seu papel no trabalho em sala de aula com a LI, como benefícios, os participantes foram levados a refletir sobre sua formação profissional e concepções sobre LE e ensino da produção escrita em LI. Ademais, esperamos que a pesquisa possa ter contribuído para que os estudantes do curso Letras-Inglês da UFPE, tenham revisto sua formação inicial e pensado sobre sua identidade enquanto professor de inglês que irá atuar nas mais diversas redes de ensino do país. Além disso, é importante que esses professores em formação compreendam que o ensino de LI deve ser levado às escolas públicas e privadas de forma significativa, pensando no desenvolvimento do pensamento crítico do estudante da EB brasileira.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para responder às questões de pesquisa e atingir aos seus objetivos, é necessário que se defina os instrumentos de coleta que possibilitem a obtenção dos dados específicos para a análise. Lembrando que nosso objetivo aqui é verificar o lugar do ensino da produção escrita em LI na formação inicial do professor de inglês, considerando sua concepção de língua e de produção escrita, compreendemos a entrevista semiestruturada o instrumento mais adequado para a coleta dos dados necessários a essa questão, pois permite um espaço de reflexão sobre sua formação, bem como sobre a influência dessa formação na sua prática docente no estágio de regência.

Com a realização da entrevista semiestruturada, analisamos o ponto de vista dos estudantes em relação a sua experiência no curso Letras-Inglês, bem como aos planos de aula produzidos para as atividades de estágio, considerando as discussões trazidas no decorrer da sua formação, nas disciplinas que tratam do ensino da produção escrita. Também são objeto de

discussão da entrevista questões relativas à concepção de língua, formação do docente de língua inglesa e a importância da universidade nesse processo formativo.

Ainda sobre a entrevista semiestruturada, vemos nela o instrumento mais eficaz para a percepção do olhar dos sujeitos da pesquisa sobre questões relativas à sua formação e à perspectiva de atuação em sala de aula. Esse tipo de entrevista “combina perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (Boni, 2005, p.75). Com isso, o pesquisador tem um espaço que lhe possibilita administrar a conversa de forma que as perguntas ao sujeito entrevistado possam ser (re)formuladas de acordo com o andamento das respostas dadas. A respeito da entrevista semiestruturada, Boni (2005, p.75) afirma que,

O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.

O objetivo da análise dessa relação entre os documentos institucionais, os planos de aula e os discursos dos estudantes estagiários, é perceber como as concepções de língua, de ensino de inglês e de produção escrita, trazidas na proposta curricular do curso, impactam na proposta de atuação docente desse estudante, e como ele se vê enquanto professor em formação dentro do curso de licenciatura.

Na análise dos planos de aula, são feitas reflexões acerca do lugar da produção escrita em língua inglesa no planejamento das aulas a serem ministradas no período do estágio curricular. Para tanto, são utilizados como categorias de análise os conceitos de práticas de linguagem e de capacidades de linguagem, ambos discutidos por Dolz e Schneuwly (2004) em seus textos produzidos sobre ensino de língua. Com a leitura dos planos de aula, pudemos observar se e como as práticas de linguagem estavam contempladas nas atividades propostas e, sendo contempladas, quais capacidades foram mais recorrentes, considerando que as práticas de linguagem “fornecem um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem)” (Schneuwly e Dolz, 2004, p.62). Os autores afirmam que as atividades de linguagem “adotam um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências humanas (particularmente as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem)” (2004, p.62), entendendo as capacidades de

linguagem como necessárias para que os sujeitos possam agir e interagir socialmente, utilizando-se de conhecimentos discursivos e linguísticos para tal interação. Sobre as capacidades, Dolz e Schneuwly (2004, p.63) explicam que

Toda ação de linguagem implica diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Dessa forma, são as capacidades que permitem aos sujeitos produzir e compreender a linguagem dentro de contextos de práticas sociais diversos, construindo sentidos e significações situadas cultural, social e ideologicamente. E sendo essa construção coletiva e social, o ensino da língua que se preocupa com a formação de um sujeito crítico e capaz de interagir por meio da linguagem, questionando sua realidade e pensando formas de transformá-la, prioriza o estudo dessas relações sociais considerando o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para essa participação social.

Com a tomada desse caminho teórico-metodológico, buscou-se, com este estudo, promover uma reflexão acerca da formação inicial do professor de LI, considerando sua concepção de língua e de ensino de língua com foco na produção escrita, visando ao desenvolvimento do pensamento crítico desse futuro professor. Pensar essa criticidade na formação desse docente significa torná-lo consciente do seu papel dentro do contexto educacional, bem como capaz de desenvolver esse pensamento crítico em seu estudante que poderá se perceber enquanto cidadão do mundo a partir da aprendizagem de uma língua estrangeira.

### 3.4 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Dentro desse percurso, entendendo que a metodologia “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (Minayo, 2008: 22), o estudo aqui proposto trata os dados partindo da análise dos documentos referentes ao Projeto Pedagógico do Curso de Letras- Inglês (licenciatura) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e das ementas dos componentes curriculares relativos às Metodologias de ensino de Língua Inglesa e aos Estágios Curriculares em Inglês, e segue para o estudo das respostas das entrevistas realizadas com os estudantes em

formação no referido curso. Na etapa de análise documental, a diversidade de fontes contribui para a captação de dados importantes para que se responda à questão de pesquisa, pois, assim como explica Cellard (2008, p.305) “a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial”. Dessa forma, a análise do corpus precisa trazer dados capazes de descortinar a questão da formação inicial do professor de inglês, com foco nas concepções de língua e de produção escrita presentes na organização curricular. É também possível, dentro do processo analítico, contemplar um olhar mais abrangente sobre o *corpus* trazendo profundidade e refinamento às análises, não esquecendo da qualidade e diversidade de informações que proporcionam seriedade e credibilidade ao estudo. Sobre essa questão, Cellard (2008, p.305) ressalta que

uma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes, pessoas ou grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser.

O trabalho com os dados no estudo em tela se deu a partir da confrontação das informações obtidas no *corpus* documental e nos elementos cotejados nas demais etapas da pesquisa – entrevista e análise dos planos e projetos pedagógicos. Esse caminho metodológico contribui para a produção de novos conhecimentos, bem como para a criação de novas formas de compreender a formação inicial do professor de inglês. Sendo importante também considerar, dentro da análise documental, os elementos extratextuais que permitem um olhar mais direcionado do pesquisador, que por sua vez também traz uma perspectiva própria de análise, pois assim como defende Cellard (2008, p.304)

As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática ou ao quadro teórico, mas também deve-se admiti-lo em função da própria personalidade do pesquisador, de sua posição teórica ou ideológica.

Para a análise dos dados obtidos a partir desses documentos, foram feitas discussões sobre a perspectiva crítica de currículo, a qual entende esse documento como construção social, compreendendo-o como espaço de poder, uma vez que

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes na sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (Silva, 2007, p.147)

E por ser um território político, o currículo deve ser analisado com um olhar crítico sobre como as relações de poder estão refletidas na sua construção. É preciso verificar em que medida a proposta curricular estimula e desenvolve o pensamento crítico para uma reflexão sobre o papel do professor na formação de sujeitos críticos e capazes de transformar sua realidade, questionando os paradigmas da estrutura social capitalista. O professor em formação inicial pode ter esse espaço de reflexão sobre como sua prática docente pode contribuir para o desenvolvimento dessa postura crítica do seu aluno, mas para tanto, o futuro professor precisa assumir essa postura e se compreender dentro do contexto sócio-histórico e político no qual está inserido. E é, portanto, nessa construção da identidade do professor, que a teoria pós-crítica de currículo traz importantes contribuições para as nossas análises. Assim sendo, o estudo dos documentos institucionais que tratam da formação inicial do professor, se dá nessa perspectiva, com vistas a elementos que propiciem essa formação crítica e política.

Tomando como categorias para a análise dos documentos institucionais, propomos neste estudo, uma discussão sobre o conceito de currículo enquanto documento de identidade. Essa concepção, advinda da perspectiva crítica e pós-crítica de currículo, contribui para uma análise de aspectos não prescritivos e mais formativos da proposta curricular, na busca de pressupostos teóricos e metodológicos que deem conta de uma formação humana que preza pelo conhecimento dinâmico e pelo respeito à diversidade cultural. E para além do respeito a essa diversidade, o currículo precisa contribuir para o desenvolvimento de reflexões críticas e de um posicionamento político diante da realidade que se apresenta, em defesa da igualdade e da justiça social.

Assim sendo, no processo de análise documental, é considerada a Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC Formação, juntamente com a CNE/CP nº 2 de 30 de agosto de 2022, que altera o prazo para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, assim como as Resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE e a

Resolução CCEPE nº 7 de 2018, que estabelece as Diretrizes para as Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFPE, o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Letras-Inglês (licenciatura) foi analisado com base na concepção de currículo como documento de identidade.

Também faz parte do *corpus* a ser analisado, os planos de aula produzidos pelos estudantes estagiários nos componentes que exigem a regência em sala de aula - Estágio curricular III e Estágio curricular IV.

O procedimento de coleta de dados contempla o questionário e a entrevista semiestruturada. Dentro do parâmetro da pesquisa qualitativa, tanto o questionário, quanto a entrevista são importantes recursos de coleta de dados, pois permitem a obtenção de informações que talvez, com outros instrumentos, não fosse possível. Para Lakatos (2003, p.198) a entrevista e o questionário “dão oportunidade para obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos”. Dessa forma, acreditamos que esses são instrumentos essenciais para a coleta de dados referentes às experiências dos futuros professores no curso de licenciatura em Letras-Inglês, uma vez que é possibilitado a eles um espaço de reflexão sobre várias questões relativas ao curso, às suas concepções de língua e de ensino de língua inglesa.

Sobre o questionário, instrumento utilizado na etapa inicial da coleta de dados, Lakatos (2003, p.201) explica que “se trata de um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Esse processo de realização do questionário tem benefícios à pesquisa e ao pesquisador, tendo em vista que pode abranger muitos sujeitos participantes, quando divulgado amplamente e, considerando as possibilidades trazidas pela internet, torna mais acessível as questões de pesquisa, e mais facilitada a difusão do estudo proposto.

Já no caso da entrevista semiestruturada, pode-se ver esse instrumento como sendo uma grande porta de entrada para informações que extrapolam o nível textual de uma pesquisa documental, dando “maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz: registro de reações, gestos, etc.” (Lakatos, 2003, P.198).

A entrevista semiestruturada também apresenta uma maior flexibilidade na sua realização, pois nela o entrevistador pode esclarecer ou repetir questões para ajudar na compreensão do entrevistado, assim como orientar as respostas complementando com novas perguntas capazes de gerar informações mais precisas e significativas para o estudo. Além

dessas informações mais precisas, outros tipos de informações também só são possíveis de captar a partir da entrevista, são os dados subjetivos dos quais fala Boni (2005, p.72), quando explica que “os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados”, informações essenciais para a análise proposta nesse estudo.

Em ambos os procedimentos, tanto no questionário quanto na entrevista, se buscou responder às questões de pesquisa colocadas, bem como o atendimento aos objetivos propostos, principalmente aos que tratam de língua, de ensino de línguas estrangeiras e de produção escrita em LI.

No momento inicial da coleta de dados para a pesquisa, foi realizado em março e abril de 2023, o questionário com perguntas pré-estabelecidas, para todos os estudantes das disciplinas de Estágio Curricular III e Estágio Curricular IV. O objetivo do questionário é obter informações sobre a trajetória acadêmica dos estudantes e a pretensão de abordar a produção escrita em LI no seu estágio de regência, para com isso, podermos selecionar um grupo de 3 estudantes de cada turma para participar das etapas de entrevista e análise dos projetos e planos. Nessa fase inicial, o questionário foi escolhido por ser um instrumento de coleta capaz de alcançar um grupo maior de sujeitos, sem necessariamente ter a presença do pesquisador, já que a proposta foi implementá-lo via plataformas digitais. Sobre o questionário no procedimento de coleta de dados, Boni (2005, p.74) levanta algumas das principais vantagens deste instrumento, dentre elas o fato de que ele “garante também uma maior liberdade das respostas em razão do anonimato, evitando *viéses* potenciais do entrevistador. Geralmente, através do questionário, obtêm-se respostas rápidas e precisas”, tão necessárias para esse primeiro momento de seleção dos sujeitos da pesquisa.

O questionário aplicado na etapa inicial da coleta de dados, contemplou questões relativas às disciplinas pedagógicas em curso ou já cursadas pelos estudantes, bem como temas relacionados à forma como a produção escrita foi abordada no decorrer da formação. Também foram colocadas questões sobre experiências docentes já vividas (micro-teaching, estágios, aulas particulares, etc), e abordagem da produção escrita em LI nas aulas ministradas por eles. No quadro a seguir, estão especificadas as questões propostas no questionário:

Quadro 7: Questionário de pesquisa

### **QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS**

**1. Qual (is) das disciplinas abaixo você está cursando no semestre vigente?**

Estágio Curricular 3  Estágio Curricular 4

**2. Como estudante do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UFPE, quais disciplinas relacionadas ao ensino de língua inglesa você já cursou?**

Metodologia De Ensino De Língua Inglesa I

Metodologia De Ensino De Língua Inglesa II

Metodologia De Ensino De Língua Inglesa III

Metodologia De Ensino De Língua Inglesa IV

Metodologia De Ensino De Língua Inglesa V

Estágio curricular em Inglês I

Estágio curricular em Inglês II

Estágio curricular em Inglês III

**3. Nas disciplinas cursadas até o momento, a modalidade escrita da língua foi contemplada? De que forma?**

**4. A produção de textos escritos em LI é exigida no decorrer do curso?**

**5. Caso a sua resposta à pergunta anterior tenha sido sim, quais gêneros de textos são solicitados com mais frequência?**

**6. Sobre sua experiência no ensino de LI, você já ministrou alguma aula ou micro-teaching?**

**7. Caso a sua resposta à pergunta anterior tenha sido sim, em qual situação você lecionou e qual temática você abordou?**

**8. Como parte das atividades exigidas pela disciplina de Estágio Curricular 3 e 4, os professores estagiários precisam produzir um projeto didático de regência. Nesse projeto, você contemplou o ensino da produção de textos escritos em LI?**

9. **Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido sim, você tem disponibilidade para continuar participando da pesquisa por meio da realização de entrevista em um encontro online (com duração prevista de 20 minutos) através da plataforma/aplicativo *google meet*?**
10. **Qual a preferência pelo meio de contato para marcar a entrevista (especificar: e-mail, WhatsApp ou telefone).**
11. **Ainda sobre sua participação nas demais etapas da pesquisa, você disponibilizaria o projeto didático produzido na disciplina de estágio curricular 3 e/ou 4, como parte do corpus a ser analisado nesse estudo? Devemos salientar que ao analisar o projeto disponibilizado por você, nos comprometemos a preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los, assim como especificado em termo de confidencialidade apresentado ao CEP – UFPE.**

Fonte: a autora (2023)

A partir das respostas dadas pelos estudantes, foram escolhidos para a etapa da entrevista individual, aqueles cujas propostas de plano de aula para o estágio de regência contemplavam a produção escrita em LI. Os estudantes selecionados foram convidados via e-mail para participarem da entrevista, sendo um total de 07 convidados e 04 convites aceitos. No momento da entrevista, realizada de forma virtual, via google meet, e devidamente agendada com antecedência, os estudantes puderam responder a questões relativas à sua experiência no curso Letras-inglês e refletir sobre o seu papel social enquanto professores de língua inglesa que atuarão nas mais diversas realidades da educação do estado. As perguntas colocadas na entrevista foram preparadas de acordo com os objetivos de investigação da pesquisadora, e a sua preparação exigiu planejamento, disponibilidade do entrevistado e cuidado com a formulação das questões, pois

O pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas absurdas, arbitrarias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. As perguntas devem ser feitas levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. (Boni, 2005, p.72)

A partir dos instrumentos e procedimentos utilizados, a coleta possibilitou que se relacionassem os dados revelados pelas entrevistas com os documentos institucionais e planos de aula e/ou projetos didáticos apresentados pelos estudantes estagiários. Na lida com esse *corpus*, especificamente, direcionamos nosso olhar para a proposição de trabalho com produção escrita incorporada à proposta didática construída, verificando a concepção de ensino de escrita subjacente, bem como identificando como as práticas e as capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004), são abordadas nos planos de aula e nos projetos didáticos dos professores estagiários.

As capacidades de linguagem, envolvem a compreensão, interpretação e produção de enunciados nas mais diversas situações de interação social. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), as capacidades de linguagem podem ser de ação, quando consideradas as características do contexto de interação; sobre a capacidade discursiva, os autores ressaltam a importância de o sujeito conseguir mobilizar modelos discursivos para a interação nas variadas práticas sociais; e a capacidade linguístico-discursiva dá conta de aspectos relacionados às unidades linguísticas, bem como das operações psicolinguísticas que acontecem na compreensão e produção de enunciados.

Dessa forma, o olhar sobre a proposta didática dos futuros professores está voltado para a abordagem das práticas de linguagem nas atividades de produção escrita, bem como para a possibilidade de desenvolvimento das capacidades de linguagem verificando, dentro das atividades de produção escrita, quais elementos serão contemplados – os elementos de ação, discursivos ou linguístico-discursivos dos gêneros a serem produzidos.

Com o intuito de facilitar a visualização dos procedimentos metodológicos adotados aqui, possibilitando ao leitor uma melhor compreensão da forma como os dados foram sistematizados para as respectivas análises, apresentamos o quadro contendo, de maneira sucinta, as questões de pesquisa, os dados capazes de responder as questões correspondentes, os objetivos de investigação e as categorias de análise.

Quadro 8: Quadro sistemático de análise dos dados

<b>QUADRO SISTEMÁTICO DE ANÁLISE DOS DADOS</b>			
<b>QUESTÕES DE PESQUISA</b>	<b>CORPUS</b>	<b>OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>
<p><b>1. Qual o lugar do ensino da produção escrita em LI na formação inicial do professor de inglês, considerando a concepção de língua e de currículo que subjaz à proposta curricular do curso de Letras – Inglês para uma formação crítica dos futuros professores?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PPC do curso Letras-Inglês da UFPE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as concepções de currículo e de língua que estão subjacentes à proposta curricular do curso Letras-Inglês da UFPE;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo na perspectiva crítica e pós-crítica. Silva (2007);</li> <li>• Língua enquanto interação social Bakhtin ([1929] 2003, 2006, 2010);</li> </ul>
<p><b>2. Em que medida os componentes curriculares referentes ao estágio curricular e à metodologia de ensino de inglês propiciam, aos professores em formação inicial, conhecimentos para o ensino da produção escrita em língua inglesa, tomando como base a concepção de língua assumida</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PPC do Curso Letras-Inglês da UFPE;</li> <li>• Programas dos componentes curriculares referentes às MELIs e Estágio Curricular em inglês.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a concepção de língua que se revela no currículo do curso Letras-Inglês, considerando a perspectiva teórica sobre produção textual presente nas disciplinas que tratam do processo de ensino e de aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua enquanto interação social Bakhtin ([1929] 2003, 2006, 2010);</li> <li>• Produção escrita como agir linguageiro sócio comunicativo – ISD Bronckart (1999, 2006);</li> </ul>

<p><b>pelo currículo do curso Letras – Inglês?</b></p>		<p>da língua inglesa - estágio curricular e metodologia de ensino de LI;</p>	
<p><b>3. Como o trabalho com a produção textual escrita está contemplado nos projetos didáticos e planos de aula dos professores em formação inicial em língua inglesa, considerando a forma como esses docentes mobilizam os saberes construídos no decorrer da licenciatura em Letras – Inglês?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetos didáticos elaborados para as disciplinas de Estágio Curricular em Inglês;</li> <li>• Planos e aula produzidos pelos estagiários para implementação no estágio de regência;</li> <li>• Respostas dos estudantes às questões da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar os impactos da abordagem do ensino da produção escrita trazida nos programas dos componentes curriculares de MELI e Estágio, para as propostas de ensino colocadas nos projetos didáticos e planos de aula dos futuros professores dessa língua;</li> <li>• Analisar os objetivos e capacidades de linguagem que estão em foco nos projetos didáticos e planos de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua enquanto interação social Bakhtin ([1929] 2003, 2006, 2010);</li> <li>• Relações dialógicas entre currículo e plano de aula de Volochinov (2018)</li> <li>• Produção escrita como agir linguageiro sócio comunicativo – ISD Bronckart (1999, 2006);</li> <li>• Práticas e Capacidades de Linguagem Schnewly e Dolz (2004)</li> </ul>

		dos professores estagiários, considerando a proposta de trabalho com a produção escrita em língua inglesa	
--	--	---	--

Fonte: A autora (2022)

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados geraram muitas informações acerca do curso Letras-Inglês da UFPE, e como explicado anteriormente, após análise do *corpus*, eles foram organizados de acordo com as informações essenciais e capazes de responder às questões de pesquisa. Com isso, para cada questão proposta, foi analisada uma parte específica do *corpus*, utilizando como base o aporte teórico discutido no decorrer desta tese.

Dessa forma, as análises estão apresentadas em seções direcionadas a cada parte do corpus. A primeira seção traz uma análise do Projeto Pedagógico do curso Letras-Inglês da UFPE, leitura essencial para compreendermos e descortinarmos algumas concepções sobre língua, ensino de língua e formação docente. Na seção seguinte, focamos na análise mais aprofundada dos programas das disciplinas de Estágio Curricular e de Metodologia de ensino de LI. Após discussão sobre o currículo e a proposta pedagógica das disciplinas específicas de estágio e de metodologia, passamos para a leitura e análise dos planos de aula elaborados pelos docentes em formação para implementação em estágio de regência. A seção que traz as respostas dos estagiários à entrevista segue após a análise dos planos, possibilitando assim uma relação entre as propostas pedagógicas e as reflexões dos professores sobre sua formação. Como fechamento deste capítulo de análises, trazemos uma seção com a triangulação entre os dados coletados e as considerações acerca da formação do professor de língua inglesa no curso Letras-Inglês da UFPE.

##### 4.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS-INGLÊS - PPC

Nesta subseção, trazemos o estudo analítico do PPC do curso Letras-Inglês da UFPE. Trata-se de um documento que concentra todas as informações e propostas pedagógicas para o curso de licenciatura em Letras-Inglês, contemplando fundamentos pedagógicos e administrativos, bem como princípios educacionais que regem as ações propostas para a condução do processo de ensino e aprendizagem na formação do professor de língua inglesa.

Dentro desse documento, foram selecionadas seções específicas para a análise, cujos critérios focaram na busca de informações essenciais para a obtenção das respostas às perguntas

de pesquisa referentes à concepção de currículo e de língua presentes no PPC do curso. As seções escolhidas para a análise são: Justificativa para a reformulação do Projeto Curricular do Curso; Objetivos do curso de Letras-Inglês (licenciatura); Perfil profissional do egresso; Competências, atitudes e habilidades; Organização curricular do curso e estrutura curricular. Buscamos nessa leitura analítica, descortinar a concepção de currículo e de língua que subjaz em todo o documento, assim como, compreender o perfil do profissional que está sendo formado no curso Letras-Inglês da UFPE.

Após a apresentação do histórico do curso, que discorre sobre sua criação e consolidação na universidade, o PPC traz um tópico importante que trata da justificativa para a sua reformulação. O curso de Letras da UFPE sofreu uma grande reforma em 2010 e teve seu PPC reformulado em 2017, o qual está em vigor atualmente. Dentre as mudanças ocorridas, está o desmembramento do curso que, até então, tinha habilitação única e no PPC de 2017 já fica determinado a partir da inscrição do candidato no SISU, o curso a ser realizado (Letras-Português, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Francês, Letras-Libras, Letras-Bacharelado).

Essa reforma curricular possibilitou uma maior carga horária de disciplinas práticas na área pedagógica como também a abertura de cursos noturnos, atendendo a uma demanda de estudantes trabalhadores, perfil tão comum na contemporaneidade. Essa preocupação em atender aos diversos perfis de licenciatura em línguas, com foco nos estudos linguísticos, literários e práticas pedagógicas voltadas para uma língua estrangeira específica, revela um perfil curricular condizente com os preceitos das teorias críticas e pós-críticas de currículo, pois nessa configuração, o currículo lança luz sobre um multiculturalismo que “representa um importante instrumento de luta política” (Silva, 2007, p.86).

Em se tratando mais especificamente das línguas estrangeiras, é importante considerar a forte influência que as culturas dos povos de língua inglesa exercem sobre muitas culturas ao redor do mundo, o que pode levar a uma desvalorização das demais línguas e da diversidade cultural. No entanto, um currículo do curso de Letras focado inteiramente para uma língua além do inglês – espanhol, francês, LIBRAS – é um currículo que faz mais do que reconhecer a existência dessa diversidade cultural e linguística, pois

não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insiste, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (Silva, 2007, p.88)

As relações de desigualdade existentes entre culturas de povos de diversas línguas, parecem estar na pauta do currículo dos cursos de Letras da UFPE, pois a partir dessa reformulação, os cursos de licenciatura em línguas estrangeiras específicas (Espanhol, Inglês, Francês) se apresentam como um espaço de formação sobre conhecimentos e culturas tão ricas que constituem essa pluralidade dos povos do mundo.

Tratando sobre as perspectivas críticas de currículo, as relações de poder estão presentes nas construções humanas como um todo, e o currículo não seria uma exceção. Por isso, a partir desse ponto de vista, as relações de poder reveladas no currículo demonstram o papel importante desse documento na manutenção do *status quo*, e assim essa perspectiva questiona tais relações. Para além disso, o olhar das teorias pós críticas traz para a cena, estratégias de inclusão dessas culturas consideradas menores, dedicando espaço de igual importância a elas, pois assim como na antropologia, as teorias curriculares críticas e pós críticas não veem a possibilidade de “se estabelecer algum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra” (Silva, 2007, p.86).

Ainda olhando para o PPC do curso Letras-Inglês, a sua reformulação se deu por motivações de ordem administrativa, técnica e, principalmente de ordem social pois, assim como o próprio documento sinaliza, a atualização do projeto pedagógico do curso aconteceu, dentre outras, em razão da

consciência do dever de contribuir especificamente para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, produzindo e difundindo conhecimentos no âmbito específico das linguagens e propiciando espaços para a interação e integração de povos e culturas, especialmente dos países de língua inglesa. (UFPE, 2017, p.17)

Para ser pós crítico, o currículo precisa proporcionar reflexões e propor questionamentos acerca das desigualdades, não apenas compreendendo as relações de poder ali implícitas, mas pensando formas de reduzir essas desigualdades. Dessa forma, o currículo do curso Letras-Inglês da UFPE assume sua responsabilidade nesse processo formativo, uma vez que busca

Formar profissionais qualificados para exercer atividades intelectuais, que certamente contribuirá para o fomento cultural e a qualidade educacional em nosso estado, ajudando a melhorar o nível de conhecimento e a qualidade de serviços que se refletirão positivamente na comunidade, de forma a contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. (UFPE, 2017, p.18)

Na seção que trata dos objetivos do curso, o PPC traz como objetivo geral

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma participativa e crítica, com as várias manifestações da linguagem em língua inglesa, e conscientes de sua inserção na sociedade e de suas relações com o(s) outro(s). (UFPE,2017, p.23)

Esse objetivo geral revela um olhar cuidadoso para a formação crítica do professor de inglês, considerando seu papel social enquanto cidadão que participa do seu contexto sócio-histórico por meio da linguagem. A língua inglesa, nesse parâmetro, é compreendida na sua perspectiva sociointeracionista, tendo em vista as relações sociais das quais o sujeito participa para interagir. Essa concepção de língua como interação é essencial para se compreender sob qual perspectiva a língua inglesa vai ser levada para a sala de aula como objeto de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. Em seus estudos, Bakhtin (2006) enfatiza a importância de se ver a língua na perspectiva enunciativa, já que “a enunciação é de natureza social” e “a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal” (Bakhtin, 2006, p.111; 125). Essa visão da língua enquanto interação amplia a compreensão de como se dá essa relação com o contexto social, e isso quando tratado em sala de aula, proporciona uma aprendizagem significativa na qual o estudante da Educação Básica vai se perceber enquanto cidadão capaz de agir socialmente por meio da linguagem.

Dentre seus objetivos específicos, o currículo do curso pretende desenvolver o multiculturalismo bem como a consciência e a competência socioculturais de modo a facilitar a comunicação e o respeito interculturais como base do ensino-aprendizagem de LI (UFPE, 2017, p.25). Tais objetivos visam a uma formação multicultural do futuro professor, sugerindo uma postura sociointeracionista em sala de aula para, com isso, tornar a aprendizagem de língua inglesa um caminho não apenas para o conhecimento sobre a língua, mas, principalmente, para o conhecimento sobre a vida e a diversidade de culturas existentes no mundo.

Ainda sobre os objetivos específicos, o PPC apresenta uma proposta que adota uma estrutura curricular “flexível e aberta, interdisciplinar e interdepartamental [...] que articule teoria e prática” (UFPE, 2017, p.24), bem como um currículo que combata a prepotência, discriminação de gênero, étnica, religiosa dentre outras, a xenofobia e o etnocentrismo sociais e intelectuais. Essa orientação curricular demonstra um caráter pós crítico de currículo, tendo

em vista sua preocupação com as relações de poder atreladas aos processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade (Silva, 2007, p.149). Sobre isso, Silva (2007) explica ainda que

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Assim, a proposta colocada pelo PPC do curso Letras-Ingês da UFPE está desenhada sob as orientações das teorias críticas e pós críticas de currículo, visando à formação do professor de inglês crítico e consciente da importância do trabalho docente multicultural e sociointeracionista. Sobre esse perfil de profissional formado na perspectiva do currículo aqui analisado, o PPC especifica a pretensão de formar “profissionais interculturalmente competentes e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (UFPE, 2017, p.26).

Na formação desse profissional, algumas competências e habilidades são previstas no currículo do curso, dentre elas a de refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico (UFPE, 2017, p.27). A visão de linguagem aqui colocada se mostra estreitamente alinhada com a concepção bakhtiniana de língua, pois em suas reflexões, o teórico russo ressalta que a linguagem verbal deve ser vista como uma atividade, como um conjunto de práticas socioculturais, concretizadas através dos gêneros, em tipos relativamente estáveis, e atravessadas por diferentes lugares sociais de avaliação, através das diversas vozes sociais que dialogam entre si nos discursos. Com isso, concordamos com o autor quando defende que

A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. (Bakhtin, 2006, p.126)

Dentre as habilidades elencadas no PPC para a formação desse profissional, estão as que são referentes à competência linguística, de uso e articulação de informações linguísticas,

literárias e culturais da língua inglesa. Mas, para além dessas habilidades, estão também aquelas que tratam dos conhecimentos pedagógicos sobre ‘saber ensinar’ a língua, considerando as necessidades educativas dos docentes, mostrando sensibilidade às questões das diferenças e diversidade dos estudantes. Esse olhar mais atento às necessidades do estudante também revela um perfil pós crítico desse currículo, tendo em vista que nessa orientação teórica,

A diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. [...] São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente em relação ao ‘não-diferente’. (Silva, 2007, p.87)

Nesse conjunto de ideias, passamos para a análise da seção que trata da organização curricular do curso, em cuja constituição estão informações sobre as áreas que compõem o currículo e sua pauta de trabalho. No campo dos Estudos Linguísticos de Formação Geral, estão os componentes curriculares referentes aos fundamentos teóricos da linguística; Prática de leitura e interpretação de textos em língua portuguesa e apresentação de gêneros textuais típicos do universo acadêmico; Leituras que promovem a inclusão, sendo elas disciplinas sobre história e prática da Libras, temas transversais e educação em Direitos Humanos. Essa abrangência de abordagem que alcança a prática da Libras e temáticas que cuidam dos Direitos Humanos revela uma preocupação do curso em trazer, para a formação docente, questões relativas à inclusão e ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes. Nessa seção, pode-se perceber esse cuidado que é tão característico de uma orientação crítica e pós crítica de currículo, pois visa à formação de um professor atento e sensível às demandas da comunidade escolar na qual pretende atuar.

Ainda sobre a organização curricular, o curso é composto por disciplinas que tratam de Estudos Literários e Culturais de Formação Geral, Estudos Literários e Culturais em LI, Pesquisa Acadêmica, Formação Linguística em LI, Formação Pedagógica, e, por fim, disciplinas de Metodologia, Didática e Prática.

Na área da Formação Linguística em LI, podemos ressaltar as disciplinas de Linguística Aplicada ao ensino de LI (LALI) que propõem leituras relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem da língua, entendendo que língua e a linguagem acontecem em uma

interação sócio-histórica-cultural que almeja atingir objetivos comuns. A Linguística Aplicada entende que língua e linguagem são formas de ação. (UFPE, 2017, p.41)

Além de apresentar claramente as concepções de língua e de linguagem assumidas nesses componentes curriculares, no PPC também está explicitado o trabalho a ser realizado no decorrer das disciplinas de LALI 1 e LALI 2 contemplando, portanto,

Fundamentos teóricos e práticos acerca do ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, em seus aspectos lexicais, sintáticos, morfológicos, fonéticos, fonológicos, semânticos, pragmáticos voltados às quatro habilidades linguísticas (Listening, Speaking, Reading, Writing); compreensão e produção de textos visando a produção de escrita acadêmica (disciplinas: Inglês IV, V, VI, VII e VIII, Compreensão e Produção de Texto em Língua Inglesa, Fonética e Fonologia da Língua Inglesa). (UFPE, 2017, p.41)

Dessa forma, é possível verificar uma perspectiva sociointeracionista na proposta de trabalho com o ensino e a aprendizagem da LI, pois o contexto sócio-histórico e cultural no qual acontecem as atividades de linguagem são elementos essenciais para o trabalho com a língua e, principalmente, com a produção de textos. Daí a importância de se trazer fundamentos teóricos e metodológicos que visem ao trabalho com aspectos estruturais, discursivos e contextuais da língua, dentro do processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas propostas.

Nas disciplinas de Metodologia, Didática e Prática, nos interessa observar sob quais orientações teóricas e metodológicas é conduzida a formação do professor de inglês e, por isso, a leitura das ementas e programas desses componentes curriculares é feita mais profundamente em nosso estudo tendo em vista a relevância desse momento formativo para o futuro professor de LI.

Em seu texto, o PPC apresenta as disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (MELI) como momentos em que são trabalhados “métodos e técnicas do ensino/aprendizagem em LI: do ensino da gramática clássica à abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras” (UFPE, 2017, p.42). Na especificação da abordagem da língua, percebemos a intenção de seguir um percurso que busca os diferentes panoramas de trabalho com o processo de ensino e aprendizagem de LI, desde as abordagens mais tradicionalistas – ensino da gramática clássica – passando pela abordagem comunicativa

até à perspectiva discursiva. No entanto, ainda se percebe um caráter tecnicista do ensino de LI quando se especifica a pauta de trabalho dos componentes de metodologia de ensino, pois são “os métodos e as técnicas” de ensino que serão desenvolvidos no decorrer da formação do futuro professor de inglês. É interessante observar que, embora superadas as discussões teóricas sobre o ensino de línguas estrangeiras enquanto aplicação de métodos ou técnicas, ainda está presente no currículo do curso de formação de professores de LI essa proposta de trabalho, destoando do que o PPC coloca sobre concepção de língua e de ensino. Esse caminho do estudo das diferentes abordagens teóricas embasa as atividades de observação e de prática de regência, com as disciplinas de Estágio Curricular pois, na observação,

os alunos vão para salas de aula para observarem metodologias para o ensino de Língua Inglesa vivenciadas teoricamente durante o curso, e na prática os alunos estão em sala de aula exercendo as funções de professor de Língua Inglesa, colocando em prática os métodos e abordagens aprendidos e estudados (UFPE, 2017, p.42).

Essa pauta colocada para os estágios de regência também se mostra superficial, se considerarmos a complexidade do trabalho no ambiente escolar. A atividade de “colocar em prática os métodos e abordagens aprendidos e estudados” não contempla os diversos aspectos inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa na Educação Básica, pois as atividades desenvolvidas na sala de aula devem ter como objetivos não apenas a aquisição de uma competência linguística e comunicativa, mas também “o desenvolvimento das competências sociolinguísticas, estratégicas, discursiva, social e sociocultural” (Espar, 2010, p.235).

Com relação à Estrutura Curricular, o PPC apresenta os departamentos responsáveis, a carga horária do curso e o quadro de disciplinas. No quadro de disciplinas, especificamente, lançamos nosso olhar para a composição do curso com foco na distribuição dos componentes curriculares e sua importância para a formação do professor crítico e reflexivo.

O curso é composto por 8 semestres/períodos, nos quais estão distribuídas as disciplinas de formação geral e específica, dentro do que foi colocado na seção sobre organização curricular. Nos períodos iniciais, são contemplados os componentes curriculares referentes à formação linguística, estudos literários e culturais, leitura e compreensão de textos, o que supõe o desenvolvimento das capacidades e habilidades propostas para o campo da formação para o uso da língua em suas manifestações oral e escrita para a compreensão e produção textual, bem

como das habilidades de interpretar e articular informações linguísticas, literárias e culturais em LI.

A partir do segundo ano de curso ou 3º período, são introduzidas as disciplinas sobre prática pedagógica em LI. Os componentes Didática, Metodologia de Ensino em Língua Inglesa (MELI) e Estágio Curricular são trabalhados sequencialmente entre o 3º e 8º períodos, abordando conhecimentos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa e criando espaços de reflexão e prática sobre esse ensino, concordando com o que apresenta a Política Institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (2022), quando defende que,

[...] tanto os cursos de graduação em licenciatura como a formação continuada de professores e professoras para a educação básica precisam possibilitar a aprendizagem da docência em sua concepção ampliada e, para isso, ter suas propostas formativas compostas por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, que se fundamentam nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, considerando o campo da atuação profissional como ambiente socioprofissional sobre e no qual se estuda, e também onde se exerce, se aprende e se reconstrói a profissão. (UFPE, 2022, p.17)

Nessa perspectiva, portanto, é possibilitada a construção de uma identidade profissional docente capaz de formar um professor que produz conhecimentos, reflete sobre eles e participa ativa e criticamente dos mais variados contextos socioculturais e políticos. No currículo do curso Letras-inglês, os componentes curriculares que tratam dos métodos e práticas de ensino, têm grande participação no quadro de formação desse professor crítico e participativo. Por isso são tão importantes e serão detidamente abordados na subseção a seguir, em que analisamos os programas das disciplinas de MELI e Estágio Curricular, para melhor compreendermos como se dá a formação do professor de inglês no campo pedagógico, assim como discutir sobre o lugar do ensino da produção escrita nessa etapa da formação inicial.

## 4.2 PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO CURRICULAR E METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (MELI)

Dentre os componentes curriculares que dão conta da formação didática, prática e metodológica do futuro professor de inglês, estão as disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I, II, III, IV e V e Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV. Todos os componentes citados são trabalhados de forma sequenciada e paralelamente a partir do 2º ano do curso. Nessa leitura analítica, trouxemos um olhar com foco na concepção de língua revelada nas ementas das disciplinas, bem como na concepção de escrita e de ensino de escrita, verificando o lugar da abordagem desse ensino na formação inicial do professor de inglês.

Os programas das disciplinas de MELI propõem o trabalho com os fundamentos teóricos e práticos para o ensino de língua inglesa. Em MELI I, a proposta da ementa é: realizar

Quadro 9: Programa Metodologia de ensino de LI.

Realizar discussões introdutórias sobre o Inglês como disciplina escolar. Análise crítica de modelos de ensino-aprendizagem de Inglês e sua aplicação nos níveis Fundamental e Médio. Gerenciamento de classe.

Fonte: UFPE, 2017, p. 117

Nesse componente especificamente, o requisito é ter cursado as disciplinas de Sintaxe III, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos da Educação e Didática. O programa mostra uma proposta de trabalho com o ensino da LI a partir dos estudos iniciais dessa prática na sala de aula da Educação Básica brasileira, considerando as diferentes correntes teóricas e metodológicas que se apresentaram no decorrer da história do ensino de línguas estrangeiras. Por se tratar de uma ementa abrangente, não é possível observar elementos que referenciem as concepções de língua e de ensino de LI abordadas na disciplina, assim como não podemos identificar quais aspectos do ensino do Inglês são discutidos na parte introdutória sobre seu lugar como disciplina escolar.

Além da ementa, os conteúdos propostos também se apresentam como introdutórios do conhecimento da prática docente, pois trazem a seguinte configuração:

Quadro 10: Conteúdo Programático da Disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I (grifos nossos)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- How to be a good teacher and learner (Harmer);
- Managing teaching and learning;
- Difficulties within the EFL classroom;
- Métodos (Larsen-Freeman e Nunan);
- **How to plan lessons (introduction);**
- Micro-teaching (no class plan).

Fonte: UFPE, 2017, p. 117

As competências relativas à prática docente são trabalhadas de forma introdutória, como mostra o trecho em destaque. O planejamento e a produção de um plano de aula são ainda iniciais, sem a obrigatoriedade de apresentação no momento da *micro-teaching* (micro-aula). A questão de produção escrita e seu ensino ainda não estão contemplados nesse primeiro momento das metodologias de ensino, sendo focadas apenas as questões de métodos e gerenciamento de sala de aula, como demonstram os demais pontos do conteúdo programático.

Na disciplina de MELI II, a ementa traz as seguintes temáticas:

Quadro 11: Ementa da Disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa II

**EMENTA**

Fundamentos teórico-práticos sobre o ensino da gramática, do vocabulário, das quatro habilidades linguísticas e de aspectos fonológicos da língua inglesa.

Fonte: UFPE, 2017, p. 118

A partir desse componente, o ensino das modalidades oral e escrita da língua já começa a ser trabalhado, pois as quatro habilidades linguísticas compõem a ementa, sob o estudo de seus fundamentos teóricos e práticos, considerando que tais fundamentos não estão especificados no programa da disciplina. Para atender a essa proposta, os conteúdos previstos são:

Quadro 12: Conteúdo Programático da Disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa II  
(grifos nossos)

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Official documents (PCN ensino fundamental, PCN ensino médio, PCPE, Orientações Curriculares Nacionais);
- Curriculum (syllabus and methodology);
- Selecting and sequencing content and materials;
- **Introducing class plan design;**
- Micro-teaching.

Fonte: UFPE, 2017, p. 118.

Os elementos do conteúdo programático mostram temáticas relativas aos documentos oficiais que direcionam os processos educacionais na Educação Básica brasileira<sup>7</sup>, com ênfase na abordagem de currículo como atividade de seleção e organização de conteúdos a serem trabalhados na sala de aula de LI. Além das orientações e diretrizes para o ensino de LI, nesse período os estudantes poderão organizar um plano de aula, levando em conta os conteúdos, métodos e materiais a serem utilizados na aula planejada. Embora a ementa proponha o trabalho com o ensino das quatro habilidades linguísticas, o ensino da produção escrita não está especificado no conteúdo desse componente curricular. Assim como em MELI I, não é possível identificar sob qual(is) perspectiva(s) serão discutidas as questões sobre “Fundamentos teórico-práticos sobre o ensino da gramática, do vocabulário, das quatro habilidades linguísticas e de aspectos fonológicos da língua inglesa”. No conteúdo programático não se consegue perceber uma relação mais direta com o que propõe a ementa, pois embora os documentos oficiais, o currículo e a organização de aulas sejam assuntos possíveis de serem trabalhados com vistas ao ensino da gramática, vocabulário e habilidades linguísticas, necessitaria uma apresentação mais clara sobre como essas relações acontecem no decorrer da disciplina.

Diferentemente da MELI II, no componente subsequente – MELI III – a ementa propõe a discussão sobre a formação do professor de Inglês direcionando as atividades para a construção da identidade profissional desse docente. Nessa disciplina, os futuros professores já

---

<sup>7</sup> Importante ressaltar que no momento da reformulação curricular, o documento norteador maior da educação brasileira – a BNCC – ainda não estava em vigor; assim como os PCN não orientam mais as propostas de ensino atualmente.

são levados a refletir sobre a construção de sua identidade como professor de inglês e, com isso, entender como a sua formação contribui para essa identidade profissional.

Os conteúdos dessa MELI já dão conta de uma prática de planejamento de aula para efetiva execução, e já incluem o trabalho direcionado ao ensino da leitura e da escrita. Embora se proponha o trabalho sobre o ensino da escrita, e até se coloquem gêneros escritos como um dos conteúdos a serem abordados na disciplina, não fica claro em qual perspectiva teórico-metodológica essas temáticas relativas ao ensino da escrita em LI são trabalhadas. Dessa forma, é possível inferir que fica sob a responsabilidade do docente formador determinar qual perspectiva orientará o trabalho com o ensino da produção escrita em LI.

Quadro 13: Ementa e Conteúdo Programático da Disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa III – (grifo nosso)

#### EMENTA

Discussão sobre a formação do professor de Inglês e a construção de sua identidade profissional. Estudo do processo ensino-aprendizagem-avaliação na área de Inglês e de seus elementos constitutivos.

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- **Class plan practice;**
- How to teach reading and writing;
- Teaching language through literature;
- Written genres;
- Micro-teaching.

Fonte: UFPE, 2017, p. 119

Na sequência dos componentes de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, a MELI IV propõe uma ementa que abrange o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação nas aulas de inglês. Os conteúdos, no entanto, não tratam especificamente desse tema, pois direcionam o trabalho para as habilidades de *listening* (escuta) e *speaking* (fala), tocando no ensino da pronúncia e dos textos orais.

Quadro 14: Ementa e Conteúdo Programático da Disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa IV

EMENTA

Estudo da aula de Inglês em sua especificidade: planejamento, desenvolvimento e avaliação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- How to teach listening and speaking;
- How to teach pronunciation;
- Oral Genres;
- Micro-teaching.

Fonte: UFPE, 2017, p. 120

Nesse componente curricular, não é possível observar uma relação direta entre a ementa e os conteúdos, uma vez que as atividades de planejar, desenvolver e avaliar dentro do processo de ensino de LI abrangem habilidades que vão além do *listening* e do *speaking*. Ademais, tais atividades requerem uma discussão teórica que embase a proposta de trabalho com a LI em sala de aula, pois tanto o planejamento do ensino quanto o desenvolvimento e a avaliação da aprendizagem precisam ser delineados por um projeto de formação docente alinhado com o currículo do curso, que por sua vez está em consonância com a política institucional de formação de professores.

A última disciplina de Metodologia de Ensino de LI, cursada no último período, propõe o trabalho com avaliação e utilização de material didático para o ensino de Inglês. Nessa ementa é possível perceber um cuidado com o planejamento e tratamento dos recursos avaliativos e materiais a serem utilizados para otimizar o processo de ensino e de aprendizagem da língua. É importante destacar o espaço que é dado para a discussão sobre material didático, pois a formação docente requer um olhar mais dedicado a esse elemento para o trabalho com a LI em sala de aula. Com base nas discussões do ISD, entendemos o material didático como uma fonte de referência quanto às concepções de língua e de seu ensino, ressaltando que a prática de sala de aula contempla um “sistema didático formado pelo professor, pelos alunos e pelos objetos

do conhecimento” (Cristovão, 2005, p.178), objetos esses que se materializam nos recursos utilizados na ação pedagógica.

Dentre os recursos didáticos, o uso das tecnologias é abordado nos conteúdos propostos, o que mostra uma atenção aos avanços tecnológicos e aos benefícios que muitas dessas ferramentas podem trazer para o ensino e para a aprendizagem da LI. Observando o quadro a seguir,

Quadro 15: Ementa e Conteúdo Programático da Disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa V

EMENTA

Elaboração, testagem e utilização de material didático para o ensino de Inglês no Ensino Fundamental e Médio.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Assessment and testing construction;
- Difficulties in ELT classes;
- Teaching Grammar;
- Technologies in the classroom.

Fonte: UFPE, 2017, p. 121

A partir do estudo dos programas das disciplinas de metodologia do ensino de LI, é possível perceber um ementário abrangente, que contempla questões de gerenciamento de turmas, planejamento de aulas e desenvolvimento de competências linguísticas. No entanto, não se percebe uma abordagem orientada sobre como o processo de ensino e de aprendizagem da LI deve acontecer e com quais objetivos, questões tão importantes para o percurso formativo dos futuros professores de Inglês. Por isso, assim como defende Celani (2010, p.130), no processo de formação docente é importante compreender o seu objeto de ensino considerando a passagem de uma “concepção de estudo da língua para uma concepção de estudo das práticas de linguagem [...]”. Essa orientação sociodiscursiva do ensino da LI torna a aprendizagem mais significativa para os estudantes, pois aprender uma nova língua se torna uma “experiência de vida” (Celani, 2010, p.131).

Dessa forma, para além dos conteúdos sobre língua e linguagem, a formação inicial do professor de inglês precisa proporcionar reflexões sobre os contextos socioculturais nos quais

a LI está inserida, formando com isso docentes críticos e capazes de desenvolver na sua prática um trabalho voltado para a formação do sujeito cidadão. Pois, assim como defende Espar (2010, p.235)

Os enfoques escolhidos como mais adequados para implementar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras são os de promover tarefas, cenários e projetos comunicativos dado que eles permitem elaborar um currículo que parta da interação nos usos efetivos linguísticos para chegar à língua, invertendo a lógica que partia da análise da língua para viabilizar a sua utilização como linguagem.

No PPC do curso Letras-Inglês da UFPE, também tratam da formação para o ensino de língua inglesa as disciplinas de Estágio Curricular. Esses componentes são introduzidos a partir do 5º período, ficando os dois últimos anos de curso dedicados às experiências de observação e de regência de aulas em instituições de ensino fundamental e médio.

O estágio é regido pelo Regulamento de Estágios Obrigatório e Não-obrigatório do curso de Letras-Inglês (licenciatura), aprovado pelo Colegiado do curso em 04/10/2017. De acordo com o referido regulamento, o estágio obrigatório tem como finalidade, dentre algumas, a de

Proporcionar ao aluno Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE vivências de natureza teórico-prática relacionadas ao exercício da docência em língua inglesa em instituições de ensino fundamental e médio (estágio obrigatório); (UFPE, 2017, art,3º, inciso I)

Além desse documento, o estágio também é regulamentado pela Resolução nº 20/2015, alterada pelas Resoluções nº 09/2016, nº 09/2018 e nº 02/2020, que disciplinam os Estágios nos cursos de graduação da UFPE; como também pela Instrução Normativa nº 3/2022, que especifica as condições e procedimentos para a realização de estágio obrigatório e não obrigatório, por estudantes dos cursos de licenciatura da UFPE.

No quadro de disciplinas do curso Letras-Inglês, os estágios estão organizados da seguinte forma: Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV. Os programas dos componentes de estágio apresentam as atividades de observação e de regência a serem realizadas em cada semestre.

Iniciando pela disciplina de estágio Curricular em Inglês I, vemos na ementa, que o componente trata do Estágio supervisionado de observação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação da língua inglesa no nível Fundamental. (6º ao 9º ano). Os conteúdos propostos trazem a abordagem de questões sobre o processo de ensino e aprendizagem, ambiente da escola e suas especificidades, assim como temas relacionados às habilidades e competências linguísticas.

Quadro 16: Conteúdo Programático da Disciplina de Estágio Curricular I

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Análise crítico-reflexiva de processos de ensino-aprendizagem-avaliação na área de Língua Inglesa e funcionamento da escola e da sala de aula; condições de produção da leitura, da escrita e do estudo do Inglês na escola;

- a) o grupo-classe e seu perfil cultural, cognitivo, socioeconômico e comportamental; habilidades e competências linguísticas; experiências e saberes prévios; os alunos enquanto usuários da Língua Inglesa;
- b) propostas curriculares e programas de ensino;
- c) planos e projetos didáticos;
- d) procedimentos metodológicos utilizados;
- e) seleção, adaptação e utilização de materiais didáticos na aula de Inglês;
- f) práticas avaliativas na área da linguagem.

Fonte: UFPE, 2017, p. 90

Nesse componente, a proposta é que se faça uma análise crítico-reflexiva sobre os processos de ensino e de aprendizagem da LI, considerando as discussões realizadas nas disciplinas de MELI I e MELI II, requisito para a realização dos Estágios I e II. Pode-se perceber que o quadro de conteúdo programático apresentado na disciplina de Estágio Curricular I se repete na próxima atividade de estágio, diferenciando apenas o nível de escolaridade da turma a ser observada. Dessa forma, considerando as mesmas questões de competências linguística e de ensino e aprendizagem de LI, o componente de Estágio Curricular II tem como ementa o “Estágio supervisionado de observação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação da língua inglesa no nível Médio”, com foco na observação do trabalho com língua inglesa no Ensino Médio.

Devemos ressaltar ainda sobre os estágios de observação, que as questões relacionadas ao perfil sociocultural e cognitivo do grupo-classe a ser observado, aparecem como um ponto a ser analisado dentro do processo de ensino e de aprendizagem da LI. Isso demonstra um olhar sociointeracionista de língua, tendo em vista o caráter social, histórico e cultural da linguagem e de suas atividades discursivas. Ensinar e aprender uma LE para além dos conhecimentos linguísticos significa desenvolver as capacidades de linguagem para a realização das práticas linguísticas e, com isso, entender que na sala de aula

as ferramentas usadas na interação sejam mais do que artefatos que possibilitam a realização de uma tarefa agindo sobre o objeto, mas que venham a ser instrumentos que agem sobre o sujeito para seu desenvolvimento. (Cristovão, 2005, p.177)

Seguindo as propostas das disciplinas de estágio, no estágio Curricular III, o futuro docente faz a regência em turma de LI no ensino fundamental. Para essa atividade, a proposta é

Vivenciar a docência em situação de aula em diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividade de campo). Participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (estudos, reuniões, conselhos de classe etc). (UFPE, 2017, p.92)

Nessa etapa da formação, o futuro professor é levado a conhecer o ambiente da escola e suas diversas atividades, as quais vão exigir desse estagiário o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além do seu objeto de ensino – a língua inglesa. Nessa experiência, serão desenvolvidas habilidades pedagógicas que contemplam o gerenciamento de sala de aula, planejamento de atividades didáticas e participação em momentos educacionais que extrapolam o ambiente da sala de aula.

Para esse componente curricular, o conteúdo programático propõe:

Quadro 17: Conteúdo Programático da Disciplina de Estágio Curricular III- grifo nosso.

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

**Implementação dos Projetos Pedagógicos no Ensino Fundamental**, onde serão apreciadas(os):

- A metodologia da sala de aula;
- O material didático;
- O nível de aprendizagem dos alunos.

Fonte: UFPE, 2017, p. 92.

A partir dos estágios de regência, o docente em formação precisa elaborar um Projeto Pedagógico a ser implementado na sala de aula onde haverá o momento da regência. Esse processo deve acontecer tanto na disciplina de Estágio Curricular III, quanto na de Estágio Curricular IV, cuja ementa propõe a “Regência de turma de Língua Inglesa do Ensino Médio”, sugerindo as mesmas vivências e experiências do estágio anterior.

A participação em atividades pedagógicas no momento do estágio de regência é de suma importância para a formação do futuro professor de Inglês, pois essa é a oportunidade desse estudante “observar do processo de organização da escola e da sala de aula enquanto espaços educativos”, como também “desenvolver atividades rotineiras próprias das instituições de ensino” (UFPE, 2017). Cabe também observar nesses programas que, especificamente nos estágios de regência, não há um ponto específico de orientação sobre o Projeto Pedagógico a ser elaborado pelo docente em formação. Ressaltamos também a importância da orientação, acompanhamento e supervisão desse estágio, devido ao que determina o Regulamento dos Estágios Obrigatório e Não-obrigatório do curso Letras-Inglês da UFPE (2017). O referido documento delimita como atribuições do professor das disciplinas de estágio:

Art. 10º - Baseado no artigo 14 da Resolução do CCEPE 20/2015, compete ao Professor Orientador das disciplinas de estágio obrigatório / Coordenador de Estágio:

- I. Orientar o estágio obrigatório dos alunos matriculados nas disciplinas (Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV);
- II. Acompanhar as atividades realizadas nos estágios;
- III. Aprovar os planos e programas a serem executados junto às entidades que servirão de campo de estágio;
- IV. Orientar o supervisor de estágio (preceptor) da instituição de ensino concedente (escola-campo), no caso de estágio obrigatório, sobre o sistema de avaliação e acompanhamento do estágio, bem como supervisionar e avaliar a execução do plano de estágio e o desempenho do estagiário;

- V.Participar de eventuais reuniões de estágio com supervisores, coordenadores pedagógicos e/ou diretores das escolas-campo, bem como aquelas convocadas pela PROACAD;
- VI.Acompanhar, orientar e avaliar o relatório final dos alunos;
- VII.Visitar, quando necessário e possível, o local de estágio (escolas-campo) dos alunos matriculados nas disciplinas de estágio, conforme cronograma estabelecido entre as partes envolvidas. A intenção é ouvir os supervisores e estagiários na execução de seus planos de trabalho;
- VIII.Encaminhar à Coordenação Geral de Estágios da UFPE os relatórios de seus estagiários, bem como sua avaliação e a dos supervisores.

Assim sendo, podemos perceber que os programas das disciplinas referentes aos Estágios Curriculares em inglês, não trazem informações específicas sobre o processo de planejamento e orientação para realização da atividade de regência, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. A abordagem do ensino da produção escrita em LI não se apresenta de forma clara nesses componentes, embora nas disciplinas de MELI e LALI o ensino da escrita esteja contemplado.

A leitura analítica dos programas das disciplinas de Metodologia de Ensino de LI, e das disciplinas de Estágio Curricular nos traz informações importantes para entendermos em que bases o futuro professor de Inglês está sendo formado, e por isso vemos a importância de se discutir sobre como essa experiência formativa reverbera na proposta de trabalho do estudante estagiário. Dessa forma, apresentamos na subseção a seguir, a análise dos planos e projetos pedagógicos elaborados pelos futuros docentes para a sua atuação nos estágios curriculares de regência, observando mais atentamente a perspectiva na qual a língua é abordada na proposta de aula, assim como a forma como a produção escrita em LI é trazida no plano e as capacidades de linguagem contempladas nas atividades.

#### 4.3 PLANOS DE AULA

Com o objetivo de verificar como a produção escrita em LI está contemplada na proposta pedagógica dos estagiários, considerando como essas propostas dialogam com a sua formação inicial, fazemos aqui uma leitura analítica dos planos de aula elaborados pelos futuros professores para implementação nos estágios de regência. Inicialmente, buscamos analisar os

projetos pedagógicos que seriam elaborados pelos estudantes para esses estágios, no entanto, ao coletar os dados, verificamos que são produzidos apenas os planos de aula. Outro ponto importante encontrado na obtenção dos dados foi o fato de que nem todos os planos analisados foram elaborados para implementação nos estágios, alguns deles foram criados para atender ao programa de Residência Pedagógica. Diante disso, na análise desses planos foram considerados os elementos composicionais básicos desse gênero, dentro da perspectiva de ensino de produção de texto, sendo eles: eixo de ensino, conteúdo, metas de aprendizagem, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, instrumentos e critérios de avaliação.

Durante a coleta dos dados, após seleção feita por meio de um questionário inicial, a partir das respostas apresentadas, foram selecionados 7 estudantes para a etapa da entrevista individual e para a análise dos planos de aula e projetos didáticos. Embora tenham sido convidados 7 estudantes, apenas 4 se propuseram participar da entrevista e disponibilizar os planos de aula para a análise. Os estudantes entrevistados serão aqui identificados por nomes fictícios, sendo eles: Miguel, Bruno, Saulo e Eraldo. Os planos analisados estão identificados como PLANO 01, PLANO 02, PLANO 03 e PLANO 04, e encontram-se, na íntegra, nos anexos do estudo.

As informações em análise dentro do corpus aqui proposto estão organizadas nos quadros abaixo, seguindo a forma como os planos foram elaborados e apresentados para as atividades de estágio, dando ênfase às atividades de produção escrita em LI propostas em cada plano. Antes de iniciar a análise do Plano 01, vale uma contextualização das condições de produção e de implementação dessa aula. O Plano 01 foi elaborado por um grupo de estudantes do curso Letras-Inglês, em sua atividade de residência pedagógica numa escola pública estadual de Pernambuco, localizada na cidade de Recife. Vale salientar aqui que, tanto o estágio de regência quanto o programa Residência Pedagógica exigem a elaboração de planos de aula, no entanto, apesar da Portaria Normativa nº04 de 27 de janeiro de 2021 regulamentar o aproveitamento da carga horária de Residência Pedagógica nos componentes curriculares do curso, não há no PPC uma determinação específica sobre esse aproveitamento para o estágio não obrigatório. Sobre a contextualização do Plano 01, sendo a escola de referência e de período integral, a matéria de língua inglesa fazia parte de uma disciplina eletiva chamada Música, Língua e Cultura Inglesa. Os estudantes estagiários implementaram esse plano de aula em uma

turma de 1º ano do Ensino Médio, e propuseram atividades que buscam atingir o objetivo geral da aula, que é o de *To get to know a little bit of the cuisine of some English speaking countries*.<sup>8</sup>

Quadro 18: Quadro de leitura analítica dos planos de aula – plano 01

ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA	
PLANO 01	
EIXO DE ENSINO	Produção escrita em LI
CONTEÚDO	English speaking countries' cuisine.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	In class production: Each student has to write a paragraph about the class: the strangest food, the one that looked tastier, which country seems to have more colorful foods and spices, and so on. <b>The groups that deliver all of their members' paragraphs get the points.</b>
METAS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Review previous class</li> <li>• Showcase creative abilities</li> <li>• Understand cuisine as an aspect of Culture</li> </ul>
RECURSOS DIDÁTICOS	Paper; Pen; TV; HDMI cable Computer Internet connection. Slides Ball
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	Observe students' active participation during the class.
CARGA HORÁRIA	1h40min
PRÁTICAS DE LINGUAGEM FOCO	Compreensão do contexto sociossubjetivo e representações do produtor – capacidade de ação

Fonte: A autora (2023)

O intuito do grupo que elaborou e ministrou essa aula, era desenvolver habilidades orais, de leitura, de escuta e de escrita em LI. Tendo em vista que o nosso foco é analisar a proposta de atividade de produção escrita, vamos trazer como primeiro ponto de análise o fato de que não há a definição de um gênero textual específico a ser produzido, pois a proposta é que os

<sup>8</sup> Conhecer um pouco sobre a cozinha/culinária dos países falantes de língua inglesa. Tradução nossa.

alunos escrevam um parágrafo em inglês sobre o tema da aula. É importante lembrar que o trabalho com a língua a partir dos gêneros textuais proporciona aos estudantes a compreensão das práticas de linguagem como um espaço de participação social. Sobre isso, Schneuwly e Dolz, (2004, p.64) explicam que

É através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para a sua construção.

Dessa forma, os gêneros são peça fundamental para o trabalho com a linguagem em sala de aula, não estando limitados à função de instrumentos de comunicação, mas passando a ser o próprio objeto de estudo da língua. Por isso sua importância no planejamento de aula de LI, principalmente em propostas de produção de textos escritos. A escrita precisa ser vista como uma forma de participação social, e ainda ser considerada como um processo, e com isso ser trabalhada em todas as suas etapas – pré-escrita, escrita, revisão e reescrita – ou, pelo menos, em algumas delas.

Embora as etapas iniciais da aula contemplem atividades com *games* e recursos audiovisuais tratando da temática, não há um trabalho específico com um determinado gênero textual, ficando o plano restrito à compreensão do conhecimento sociocultural - *the cuisine of some English speaking countries* – com a atividade de apresentação e de revisão de conteúdo.

Além da questão dos gêneros, é importante ressaltar que no plano 01 a proposta de produção escrita vem acompanhada de uma condição relacionada à dinâmica de grupos realizada pelos estagiários, cujo objetivo era obter a produção individual dos alunos para com isso o grupo conseguir somar pontos. De acordo com a fala de um dos estudantes que implementou o plano 01, os colegas estavam com dificuldades para engajar a turma nas atividades, por isso foi pensada uma estratégia que, de acordo com o estagiário entrevistado: “Eu falei para turma, olha a tarefa é individual, mas se você não fizer, o seu grupo não vai receber a pontuação. Então se tem 5 pessoas do seu grupo aqui, e só 4 fizerem as atividades, vocês não receberão a pontuação. Aí isso obrigou eles a fazerem de qualquer forma, inclusive quando eu comecei a ler o ranking de como *tava* a pontuação dos grupos, eles estavam cobrando dos colegas, olha faz aí que a gente ainda tem chance de ganhar”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 02 de junho de 2023 através da plataforma *google meet*.

Os objetivos da aula visam oportunizar aos alunos o conhecimento sobre a cozinha/culinária dos países falantes de língua inglesa, e como objetivos específicos, a aula proporciona a revisão de conteúdo, o desenvolvimento de habilidades criativas e a compreensão da culinária enquanto um aspecto cultural da língua. Como pode-se observar, não há um foco específico na habilidade de produção escrita, nem no desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para uma interação por meio da escrita. Ao considerarmos a escrita uma atividade sociocultural, vimos como essencial o trabalho com a linguagem em sala de aula através dos gêneros textuais, e esses trabalhados em etapas de leitura, compreensão, reflexão sobre aspectos linguísticos e discursivos e, finalmente, a produção de um gênero textual. O ensino da escrita enquanto processo é de extrema importância para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que vão formar o sujeito social, e ainda deve ser trabalhado em sala de aula como uma produção contínua, pois concordando com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95), “podemos dizer que considerar o seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”. Portanto, assim como vimos no currículo do curso, a língua enquanto interação e os gêneros enquanto composições discursivas essenciais para o ensino e para a aprendizagem da língua, as propostas didáticas dos estagiários ainda não conseguem abordar essa perspectiva de escrita.

O plano 02 traz uma proposta de trabalho para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação – Cap – UFPE. Nesse contexto, o grupo de estagiários observou que a turma apresentava demandas relativas às relações interpessoais e sentimentos sobre si e sobre os colegas. Com isso, a aula teve como principal objetivo *Master the “to be” verb to talk about themselves and others*<sup>10</sup>. Além dessa necessidade, o grupo também observou que a professora da turma trazia uma perspectiva tradicional no trabalho com a gramática. Assim, o grupo decidiu propor um trabalho com o verbo *To Be* numa abordagem comunicativa e sociointeracionista.

Quadro 19: Quadro de leitura analítica dos planos de aula – plano 02

ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA	
PLANO 02	
EIXO DE ENSINO	Produção escrita em LI

<sup>10</sup> Dominar o verbo “to be” para falar de si e de outras pessoas. Tradução nossa

CONTEÚDO	To Be Verb
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	Show students a cartoon. Read out loud and ask students to repeat. Ask students if there is anything wrong with the cartoon. Highlight the “to be” sentence and review the to be conjugation. Produce a cartoon with the expression you learned today. You must use the question “how are you?” in the context you like.
METAS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Master the “to be” verb to talk about themselves and others.</li> <li>• Get to know the students and break the ice.</li> <li>• Teach students the feeling vocabulary (happy, sad, sleepy, tired, angry, confused) and the question “how are you?”</li> <li>• Check students understanding of the "to be" verb by correcting the cartoon.</li> <li>• Review the “to be” conjugation.</li> </ul>
RECURSOS DIDÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cellphone or speaker</li> <li>• Blue and red marker</li> <li>• Slides.</li> </ul>
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	Produce a cartoon with the expression you learned today. You must use the question “how are you?” in the context you like. P.S. Ask a volunteer to explain the homework to the other students. Ask students to write down two ways they think they could practice the things they learned in the class. Ask if they enjoyed the lesson and dismiss the class.
CARGA HORÁRIA	2h
PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM FOCO	Produção do gênero <i>cartoon</i> ; Capacidade linguístico-discursiva.

Fonte: A autora (2023)

A aula proposta no plano 02 teve como objetivos ampliar o repertório dos alunos em relação ao vocabulário sobre sentimentos, assim como verificar a compreensão dos estudantes sobre o verbo *To be* a partir do trabalho com o gênero *cartoon*. Nesse plano já se pode perceber uma preocupação em desenvolver capacidades linguísticas por meio do gênero textual *cartoon*, muito embora não haja um momento especificamente dedicado ao estudo da composição discursiva desse gênero. Contudo, ao trazer o trabalho com as estruturas do verbo *To Be* para expressar sentimentos, o grupo buscou uma abordagem discursiva e contextual do tópico gramatical. Esse é um ponto positivo sobre essa proposta pedagógica, pois “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (Schnewly & Dolz, 2004, p.61), e com isso o processo de ensino e de aprendizagem da língua extrapola os seus aspectos mais estruturais, considerando as práticas de linguagem por meio do gênero, a esfera

comunicativa em que ele se apresenta e as condições de produção desse gênero no seu contexto de interação.

Considerando que a produção do gênero *cartoon*, proposto no plano 02, não conta com um trabalho prévio de reconhecimento do gênero, percebemos que no planejamento da aula, são colocadas atividades de *quizz*, *games* e *role play* para a prática do vocabulário referente aos sentimentos, mas nenhuma reflexão sobre os elementos composicionais do gênero, como podemos observar no trecho do plano apresentado a seguir:

Quadro 20: Trecho do plano de aula 02

ACTIVITY AND PROCEDURES	RATIONALE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Warm-up (Double Hot potato)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Welcome students and introduce yourself.</li> <li>○ Explain that they are going to play a game because the teachers don't know their names.</li> <li>○ The student holding the <b>red marker</b> is going to <b>ask</b> a question and the student holding the <b>blue marker</b> is going to <b>answer</b> it. One student asks: What's your name?, the other says their name.</li> <li>○ Play a song (CAN'T STOP THE FEELING! (from DreamWorks Animation's "TROLLS"). When the song is paused, they ask and answer the question.</li> <li>○ Accountability: Game time for the teacher and the students. The teacher asks: Is your name___? and the student must answer: Yes, my name is ... OR No, my name is...</li> </ul> </li> </ul>	<p>The purpose of this activity is to get to know the students and make them more comfortable with the new teachers.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentation (Feelings)               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Through a quiz, present the students the vocabulary: happy, sad, sleepy, tired, angry, confused.</li> <li>○ Class 1 - QUIZZ</li> <li>○ Do accountability and ask them to copy the new words on their notebooks.</li> <li>○ Once they finish, the two teachers are going to role play an encounter in the hallway.</li> <li>○ The teacher are going to bump into each other and greet one another.</li> </ul> <p>B: "Hi, ...!"</p> <p>E: "Hi, ...! How are you?"</p> <p>B: "I'm sleepy. How are you, ...?"</p> <p>E: "I'm happy!"</p> <p>B: "Bye bye, ...!"</p> <p>E: "Good bye, ...!"</p> </li> </ul>	<p>Role plays help students see the use of the content in real life.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Production (Identify and correct)</li> </ul> <p>Show students a cartoon.</p>	<p>(Principal) Teacher</p>



Read out loud and ask students to repeat. Ask students if there is anything wrong with the cartoon. Highlight the “to be” sentence and review the to be conjugation.

Fonte: Estudantes estagiários participantes da pesquisa (2023)

Dessa forma, pode-se identificar que o gênero não é trabalhado nos processos necessários para o desenvolvimento das capacidades de linguagem exigidas para a sua produção, pois assim como explicam Schneuwly & Dolz (2004, p.69)

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades de linguagem que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.69)

Com isso, o domínio do gênero em sua composição linguística e discursiva é condição necessária para o processo de sua produção em sala de aula. Diante dessa proposta no plano 02, o gênero *cartoon* só é apresentado na atividade de produção como um texto a ser lido e reproduzido pelos alunos como prática do vocabulário e estrutura verbal aprendida no decorrer da aula. Os objetivos pretendidos para as atividades destacadas contemplam demandas relativas às relações interpessoais e de gerenciamento da turma, quando tratam da relação entre alunos e professores; e, ainda, objetivos que trazem a prática e a revisão do vocabulário estudado, não atendendo, portanto, à condição de domínio do gênero com o estudo de sua composição linguística e discursiva.

O trabalho com a produção escrita em sala de aula requer uma sequência lógica e metodologicamente elaborada para as atividades com a língua. Os gêneros textuais são elementos fundamentais para esse tratamento didático e pedagógico com a língua, uma vez que são eles “os instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” (Schneuwly & Dolz,

2004, P. 64), e, com isso, representam as diferentes realidades que constituem as práticas de linguagem. Daí a importância do trabalho com a produção escrita na perspectiva interacionista sócio discursiva, cujo objetivo no ensino e na aprendizagem da língua está no desenvolvimento das capacidades de linguagem essenciais para uma participação ativa e efetiva do sujeito social, considerando tanto os processos sociolinguísticos quanto os cognitivos nas atividades de linguagem.

Dando continuidade à leitura analítica dos planos de aula propostos pelos estudantes estagiários do curso Letras-Inglês da UFPE, apresentamos o plano 03, cujo local de implementação foi o Cap – UFPE numa turma de Ensino Médio. No referido plano, logo é possível identificar uma organização propositiva das atividades, contemplando momentos de aproximação inicial com a turma, apresentação e prática do conteúdo gramatical, bem como um espaço para a produção textual. Essa sequência metodológica demonstra um cuidado com o passo a passo necessário para a obtenção dos objetivos pretendidos, no entanto, assim como foi discutido em planos anteriores, não há uma proposta de trabalho voltada para os gêneros textuais.

Quadro 21: Quadro de leitura analítica dos planos de aula – plano 03

ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA	
PLANO 03	
EIXO DE ENSINO	Produção escrita em LI
CONTEÚDO	First Conditional
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	<p>Ss play some games on word wall  <a href="https://wordwall.net/pt/resource/6_670468/first-conditional">https://wordwall.net/pt/resource/6_670468/first-conditional</a>  <a href="https://wordwall.net/pt/resource/1_4803417/first-conditional">https://wordwall.net/pt/resource/1_4803417/first-conditional</a>  <a href="https://wordwall.net/pt/resource/2_694926/first-conditional">https://wordwall.net/pt/resource/2_694926/first-conditional</a></p> <p>Ss play a game called "Who am I?" At first, T sets Ss in pairs and chooses a topic. In pairs, Ss should try to guess the word their partner chose based on some tips. For example: The topic is animals, S1 should secretly choose an animal and make S2 guess it by saying sentences like "If I appear on the top of your ceiling you'll have bad luck" (Owl). Beforehand, T may make a demonstration of the game by playing themselves T awards Ss everytime they get their partners words.</p> <p>Ss watch a scene from the movie Monsters University and listen to a song by Bruno Mars and fill the blank spaces in the dialogue and the lyrics with the information <u>they're going to listen to</u></p>
METAS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practice writing and Speaking skills</li> <li>• Practice what They have learned</li> </ul>

RECURSOS DIDÁTICOS		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Website</li> <li>• Worksheet</li> </ul>
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	E DE	Não contempla
CARGA HORÁRIA		1h 20min
PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM FOCO	E DE EM	Utilização das estruturas linguísticas específicas

Fonte: A autora (2023)

O plano 03 tem como objetivos a revisão do tópico gramatical e o desenvolvimento da capacidade de descrever uma condição para eventos futuros – *First conditional*. Embora se pretenda desenvolver uma capacidade linguística a partir do trabalho com o *First conditional*, não é apresentada qualquer estratégia de uso real dessa estrutura gramatical dentro de um determinado gênero textual. A abordagem da análise linguística precisa ser trazida para a sala de aula de forma contextualizada, considerando práticas de linguagem nas quais essas estruturas são utilizadas, pois assim como afirma Nunan (1999, p. 99)

From a functional perspective, we need to reverse the usual order of things, giving priority to discourse, and looking at vocabulary and grammatical features within the context in which they occur. Without reference to context, it makes little sense to speak of ‘facts’, ‘correctness’ and ‘propriety’.<sup>11</sup>

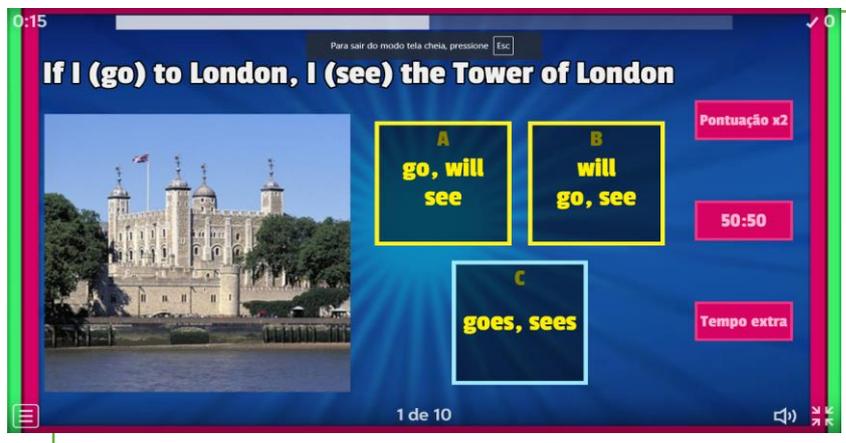
Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, o ensino da gramática deve estar articulado com o texto, considerando seus elementos discursivos, daí a importância de se trazer para a sala de aula uma abordagem focada na contextualização das estruturas linguísticas, refletindo sobre seu funcionamento dentro do discurso como um todo, na realidade das práticas sociais por meio dos gêneros. Isso é o que não é possível observar na proposta de produção escrita em LI no plano 03, tendo em vista que o trabalho com o conteúdo gramatical em foco

---

<sup>11</sup> A partir de uma perspectiva funcional, nós precisamos reverter a ordem usual das coisas, dando prioridade ao discurso e olhando o vocabulário e características gramaticais dentro do contexto em que elas ocorrem. Sem a referência ao contexto, faz pouco sentido falar sobre ‘fatos’, ‘correção’ e ‘propriedade’. Tradução nossa.

toma como momento de produção escrita, exercícios de preenchimento de lacunas, repetição de estruturas e complementação de frases. Segue um exemplo das atividades aqui citadas:

Quadro 22: Atividade de produção escrita proposta no plano 03



Fonte: <https://wordwall.net/pt/resource/6670468/first-conditional>

A atividade destacada no quadro acima trata de um exercício elaborado através de uma plataforma digital de atividades interativas, utilizada pelos estagiários como atividade de *writing* para os estudantes. Analisando a atividade destacada, observamos que se trata de marcar a alternativa com as estruturas gramaticais adequadas para a construção da frase, que se encontra desligada de qualquer contexto ou gênero textual. Podemos, com isso, perceber que o conceito de produção textual escrita não se mostra claro nessa proposta didática, e deve-se ressaltar ainda que os meios tecnológicos, embora lúdicos e interessantes, não garantem que o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua seja bem-sucedido e atenda aos reais objetivos de desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Assim como podemos observar no quadro abaixo, os objetivos da atividade apresentada como de produção escrita tratam da prática das habilidades de escrita e da fala, como também da prática do que os alunos aprenderam na aula. Dessa forma, temos a representação do conceito de produção escrita assumido pelo grupo de estudantes estagiários responsáveis pelo plano de aula 03, conceito este que diverge daqueles que são discutidos pelo ISD sobre a produção textual na escola. Schneuwly e Dolz (2004) defendem que trabalhar a produção em sala de aula, na perspectiva sociointeracionista, é compreender a escrita como uma ação de linguagem situada e materializada por meio de recursos linguístico-discursivos, tendo os gêneros como a concretização da interação sociodiscursiva.

As atividades e exercícios propostos no plano 03 para uma dita produção escrita restringem-se ao uso da forma linguística em frases descontextualizadas e sem um uso comunicativo real, não proporcionando o desenvolvimento das capacidades de linguagem tão importantes para a formação do sujeito social. Sobre as capacidades de linguagem, é importante ressaltar que requerem do aprendiz

[...]aptidões para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (Schneuwly & Dolz, 2004, p.44)

E para tanto, as atividades propostas em sala de aula para o desenvolvimento dessas capacidades devem ser diversificadas, assim como devem trazer para o sujeito aprendiz a oportunidade de reconhecer as práticas de linguagem nas quais essas capacidades vão ser necessárias e exigidas. Por isso, o ambiente escolar precisa oferecer

Múltiplas ocasiões de escrita e de fala, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 82)

Dessa forma, as capacidades de linguagem contempladas na proposta do plano 03 limitam-se à utilização das estruturas gramaticais considerando suas funções e usos, não contemplando elementos discursivos ou de práticas de linguagem relacionados a tais estruturas.

Assim como no plano 03, o plano 04 apresenta uma proposta de trabalho com a produção escrita voltada para a aplicação da forma linguística nas frases e exercícios de prática da estrutura gramatical.

Quadro 23: Quadro de leitura analítica dos planos de aula – plano 04

ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA	
PLANO 03	
EIXO DE ENSINO	Produção escrita em LI
CONTEÚDO	First Conditional and Second Conditional

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		First, the teacher explains the test and makes sure that the student really understands what should be done. Then, he delivers them the test, and acts as a support, providing instructions when it is necessary (but letting students follow their own roles).
METAS DE APRENDIZAGEM	DE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Make Ss able to put into practice everything they have learned throughout this previous stage.</li> <li>• Show what they have learned from the whole book.</li> </ul>
RECURSOS DIDÁTICOS		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Website</li> <li>• Worksheet</li> </ul>
INSTRUMENTO CRITÉRIO AVALIAÇÃO	E DE	Teste escrito.
CARGA HORÁRIA		1h 20min
PRÁTICAS DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM FOCO	E DE EM	Utilização das estruturas linguísticas específicas

Fonte: A autora (2023)

Contextualizando o plano 04, iniciamos com o fato de que ele foi elaborado por um grupo de estudantes para implementação em estágio de regência no Cap – UFPE numa turma de 1º ano do Ensino Médio. É importante salientar que o plano 04, na verdade trata da aplicação de uma avaliação escrita, cuja temática aborda conteúdos gramaticais.

Analisando o plano 04 em suas etapas, percebemos que, antes da realização do teste em si, os estagiários trouxeram uma atividade de revisão de conteúdo com um jogo, tendo como objetivo *Review the content from the previous lesson*.<sup>12</sup> A etapa apresentada como produção é a realização do teste propriamente dito. Nessa atividade, observamos uma série de exercícios de aplicação da forma linguística em frases e questões de perguntas e respostas. No trecho abaixo, é possível perceber o tipo de produção que está proposta no plano:

<sup>12</sup> Revisar o conteúdo da aula anterior. Tradução nossa.

Quadro 24: Exercício 01 de avaliação plano de aula 04

Regarding the structure of the first and second conditional, complete the following sentences with the correct form of these conditionals.

- a. If I won the lottery, I \_\_\_\_\_ (buy) a house.
- b. My mom will complain if I \_\_\_\_\_ (arrive) home late
- c. If I you mix mango with milk, you \_\_\_\_\_ (not/die)
- d. Everyone would be happier if they \_\_\_\_\_ (have) money
- e. If I \_\_\_\_\_ (forget) to give my cat food, it \_\_\_\_\_ (meow)

Fonte: Estudantes estagiários participantes da pesquisa (2023)

Nesse exercício, os alunos precisam utilizar a estrutura linguística adequada na complementação das frases, sem um contexto nem um gênero textual como base discursiva para o trabalho com a língua inglesa. Embora estimule a criatividade na elaboração de sentenças com as formas do 1st e 2nd conditionals, as atividades a seguir também se restringem ao aspecto gramatical da língua, contemplando apenas elementos da estrutura linguística.

Quadro 25: Exercício 02 de avaliação plano de aula 04

Write what will happen if these events happen in your life. Use 1st conditional.

- a. Sleep late. b. Speak loud in a library

Ex: If I sleep late, I will not wake up early.

\_\_\_\_\_.

- c. Forget your keys. d. Spread fake news

\_\_\_\_\_.

3. Write what would you do if these events happened. Use 2nd conditional

- b. Become famous b. Have powers

Ex: If I became famous, I would be shy.

\_\_\_\_\_.

- c. See a ghost. d. Travel into time \_\_\_\_\_.

Fonte: Estudantes estagiários participantes da pesquisa (2023)

Como podemos observar nos exercícios apresentados, a produção escrita na verdade não acontece sob o quadro teórico e metodológico proposto pelo currículo do curso. Considerando que a escrita deve ser trabalhada enquanto processo, com etapas de produção, reescrita e avaliação, os professores em formação precisam encontrar na sua formação inicial um espaço de reflexão sobre o ensino dessa produção textual, pois assim como defende Antunes (2016, p.17) “um debate aberto e plural, sobre o próprio ato de escrever, sobre as crenças ingênuas que rondam a compreensão desse ato, sobre os procedimentos inerentes à sua realização, muito

poderia contribuir para que os alunos se lançassem na empreitada de percorrer esse caminho”. E essa reflexão pode esclarecer conceitos e concepções sobre produção escrita e seu ensino para uma produção significativa, já que

No âmbito desse trabalho de reflexão, caberia levar o aluno a perceber a significação social da escrita nos tempos modernos e a sentir a necessidade de desenvolver as competências correspondentes. É difícil aprender-se qualquer coisa que não nos pareça significativa e, por alguma razão, necessária. (Antunes, 2016, p.17)

Na leitura e análise do PPC do curso Letras-Inglês, pudemos verificar que tanto a concepção de língua de produção textual escrita, quanto o perfil docente que se pretende formar nessa licenciatura, estão voltados para uma formação crítica e para uma atuação sociointeracionista, pois, de acordo com o currículo do curso,

O licenciado em Letras-Inglês pela UFPE deverá ser identificado pelas múltiplas competências e habilidades socioculturais e sócio pragmáticas adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Deverá ter domínio do uso da Língua Inglesa, seu objeto de estudo, quanto a sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais. (UFPE, 2017, p.26)

No entanto, analisando os planos de aula aqui apresentados, vimos que as propostas de trabalho com a produção escrita em LI ainda estão distantes do que se pretende no currículo, principalmente se fizermos uma projeção de futuro de curto e médio prazo, quando esses docentes, agora em formação, já estiverem atuando profissionalmente nas diversas redes de educação de Pernambuco e, possivelmente, de outros estados. O ensino de uma língua estrangeira requer um profissional ativo nas discussões sobre esse campo para, assim, construir “uma visão plurilíngue e multicultural desse ensino” (UFPE, 2017, p.18). A atuação desses profissionais no contexto da Educação Básica no estado será essencial para a transformação da realidade de muitos sujeitos que ainda encontram dificuldades de acesso ao conhecimento e a uma educação de qualidade, pois assim como enfatiza o PPC do curso Letras-Inglês da UFPE,

o egresso do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE (*Campus Recife*) terá um universo amplo para o desenvolvimento de suas habilidades no exercício do magistério na educação básica, a fim de dar respostas aos problemas educacionais que tanto desacreditam os sujeitos desse sistema. Neste sentido, o licenciado em Letras-Inglês possui um amplo campo profissional, podendo contribuir sobremaneira para

uma educação pública de qualidade e, conseqüentemente, para a diminuição dos índices desfavoráveis do desenvolvimento educacional da região. (UFPE, 2017, p. 20)

Os planos analisados aqui compõem parte do corpus em discussão neste estudo. O objetivo dessa leitura analítica foi verificar, dentro das propostas de trabalho com a produção escrita em LI, as concepções de língua, ensino de língua e produção escrita assumidas pelos estudantes em formação. Complementando essa leitura, também são analisadas aqui respostas dadas pelos estudantes entrevistados em uma das etapas da pesquisa, sendo os mesmos sujeitos que elaboraram os planos de aula discutidos nesta seção. Assim, na subseção que segue, trazemos uma leitura analítica das respostas dadas pelos estudantes em formação, tendo essa etapa o objetivo de compreender como se dá o processo de planejamento das propostas de produção escrita na sua atuação em estágio de regência, buscando com isso observar se e como tais propostas dialogam com os saberes desenvolvidos no decorrer da formação inicial.

#### 4.4 ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES DO CURSO LETRAS-INGLÊS

Na etapa da entrevista, como mencionado anteriormente, dos 7 estudantes convidados, 4 tiveram um encontro on-line com a pesquisadora para a realização da entrevista individual. Os estudantes entrevistados, aqui identificados como Miguel, Bruno, Saulo e Eraldo, tiveram suas falas organizadas de acordo com as informações que respondem à questão sobre os impactos da formação inicial para a construção de sua identidade enquanto professor de inglês e, ainda, à questão sobre a proposta de trabalho com a produção escrita em LI nos planos de aula. Os quadros contemplam apenas algumas das perguntas feitas no momento da entrevista semiestruturada, cujo roteiro completo encontra-se entre os anexos desta tese.

As respostas dadas por cada estudante estão colocadas em quadros analíticos, nos quais são feitas relações entre as falas e as informações relevantes para responder às perguntas de pesquisa, tomando como base teórica a concepção interacionista da língua (Bakhtin, 2006), bem como a perspectiva sociointeracionista de ensino de língua (Bronckart, 2006) e trazendo uma visão da produção escrita com foco nas práticas e capacidades de linguagem (Schneuwly & Dolz, 2004).

Para iniciar essa leitura analítica, trazemos o primeiro quadro com as respostas dadas pelo estudante Miguel. Vale salientar que tanto o estudante Miguel, quanto os demais

estudantes, são os sujeitos que também elaboraram os planos de aula analisados na seção anterior, daí a importância das falas para a compreensão do processo de planejamento das aulas.

Quadro 26: Quadro de respostas à entrevista – MIGUEL

ENTREVISTA MIGUEL	
QUESTÕES DA ENTREVISTA	RESPOSTAS
Na sua opinião, o que é ser um professor de língua estrangeira?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu ainda vejo como se você tivesse abrindo as portas pra um novo caminho pra alguém.</li> <li>- Nem todo mundo quer, nem todo mundo se importa, mas pra mim ainda faz diferença.</li> </ul>
Para você, qual a importância da produção de textos escritos no ensino de línguas estrangeiras?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu acho que é importante e eu gostaria que fosse possível. Como você não tem turmas niveladas, e tem alunos que não tem nem nível básico de inglês, eu acho que trabalhar essa produção na sala de aula seria muito complicado.</li> <li>- Eu acho importante, até mesmo porque eu nem sei o quanto de produção em português eles fazem. Eu acho que muita coisa a gente perde por não usar.</li> <li>- É uma língua diferente da sua. Às vezes você pode se ater ao português para escrever, e aí você vai escrever a forma ortográfica errada das palavras, então eu acho que é fundamental você usar a produção escrita até pra você perceber que ali tem nuances, tem diferenças.</li> </ul>
<p>Você já cursou a disciplina de Linguística Aplicada à Língua Inglesa e a de Inglês VIII? Se sim, como a produção escrita em LI foi abordada durante as aulas?</p> <p>Nas aulas de Metodologia de Ensino de LI, o planejamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ensino da produção escrita em LI foi trabalhado? Se sim, de que forma?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguística aplicada a gente tinha ... a professora sempre trazia notícias, charges, vídeos, enfim, ela sempre trazia materiais diferentes e legais, e pedia pra a gente... às vezes debatia em sala, às vezes fazer parágrafos respondendo aquilo ali baseado nos textos que a gente lia.</li> <li>- Em Inglês 6 a gente teve a produção de um artigo. Foi legal, o professor até passou umas aulas com a gente mostrando como construir parágrafos, e tudo o mais, que foi útil mas eu esperava que fosse mais da construção do artigo em si, e não de parágrafos...</li> <li>- Nas disciplinas de MELI eu lembro muito de ver as habilidades, de ensinar por princípios, dos métodos né, os que começaram lá no ensino de língua inglesa, mas voltado para a escrita mesmo, não lembro de muita coisa, não.</li> <li>- Nas disciplinas de MELI eu sentia que elas seriam mais úteis pra escolas de idiomas, e não necessariamente para uma escola regular.</li> </ul>
Nas disciplinas de Estágio Curricular é proposta a produção de um projeto didático/plano de aula para regência em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como se dá o processo de produção desse projeto/plano?	- A professora (do local da residência pedagógica) deixou a gente muito livre, ela não cobrou nenhum plano de atividades, ela só quer olhar o plano de aula antes de a gente começar as aulas. As aulas são na segunda feira, então a gente envia o plano sábado ou domingo para ela. Ela deixou a gente

	muito livre para a gente decidir o que ia mostrar para eles[...].
--	---

Fonte: A autora (2023)

No momento da entrevista, o estudante se colocou à disposição para responder às perguntas, e a pesquisadora procurou mantê-lo à vontade para as suas colocações nas respostas, por isso, para além das questões sobre o papel do professor de inglês e sobre a concepção de língua e de escrita, surgiram respostas relacionadas ao processo de planejamento e realização do estágio de regência. Tais informações são trazidas aqui como ponto importante na compreensão do processo de formação do professor de inglês, no que diz respeito às experiências com a docência e suas atividades correlacionadas.

Na questão referente ao papel do professor de inglês na sociedade e sua importância para a construção do conhecimento dos alunos, o estudante entende que esse profissional tem papel essencial no “abrir de portas para um novo mundo”, enfatizando o poder que o professor de LI tem de fazer a diferença na vida dos sujeitos aprendizes. Esse olhar sobre a figura do professor de inglês segue uma perspectiva crítica sobre o papel desse profissional dentro da formação do sujeito social pois, assim como explica Liberalli (2012, p.15) [...] “a formação de educadores não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais”. Essa formação consciente e crítica do professor de inglês promove um ambiente de construção contínua de conhecimentos, num movimento de leitura, reflexão e releitura para uma constante resignificação da sua realidade e, conseqüentemente, para a sua transformação.

Quando perguntado sobre o ensino da escrita e seu lugar na formação inicial, o estudante ressalta que, apesar de considerar a produção escrita importante para o ensino da LI, é complicado trabalhar com turmas “desniveladas” e que talvez não tenham uma produção escrita em português muito frequente. O fato de serem turmas heterogêneas torna o trabalho com a escrita ainda mais desafiador, uma vez que a atividade de “writing is a complex, cognitive process that requires sustained intellectual effort over a considerable period of time”<sup>13</sup> (Nunan, 1999, p. 273). Tendo em vista as necessidades diversas dentro da variedade de perfis dos alunos nesse contexto heterogêneo, é importante trazer para a sala de aula uma abordagem da escrita enquanto processo, pois,

---

<sup>13</sup> A escrita é um processo cognitivo complexo que requer um esforço intelectual constante durante um período considerável. Tradução nossa.

Process approaches focus on the steps involved in drafting and redrafting a piece of work [...] there will never be the perfect text, but that one can get closer to perfection through producing, reflecting on, discussing, and reworking successive drafts of a text<sup>14</sup>. (Nunan, 1999, p.272)

Nessa perspectiva, o trabalho com a produção escrita em LI pode proporcionar aos alunos momentos de evolução individual, considerando os diferentes níveis de conhecimento da turma. Os textos produzidos não terão o mesmo nível de escrita, mas, considerando o processo de reflexão e reescrita, o texto final, mesmo que considerado um trabalho inacabado, será bem melhor que a sua versão inicial.

Sobre as disciplinas que tratam do ensino da produção escrita em LI, o entrevistado afirma que apenas alguns componentes contemplaram a temática. Na maioria deles, a escrita foi trabalhada com o objetivo de produção acadêmica, então os alunos produziram parágrafos e artigos. Nas disciplinas de MELI, eram abordados assuntos referentes às metodologias de ensino de línguas estrangeiras, mas nada relacionado especificamente com a escrita enquanto eixo de ensino, por meio de gêneros discursivos. O lugar do ensino dessa produção estava nas disciplinas de Linguística Aplicada à LI – doravante LALI – que, de acordo com Miguel, “a professora sempre trazia notícias, charges, vídeos, enfim, ela sempre trazia materiais diferentes e legais, e pedia pra a gente... às vezes debatia em sala, às vezes fazer parágrafos respondendo aquilo ali baseado nos textos que a gente lia”<sup>15</sup>. Em LALI I, a ementa contempla temáticas relacionadas ao letramento, aquisição de língua e teorias da aprendizagem, como é possível observar no trecho transcrito a seguir:

Quadro 27: Trecho do programa da disciplina de LALI I grifos nossos

LE811	<b>Linguística Aplicada à Língua Inglesa I</b>	04	-	04	60	4°
Pré-requisitos		-	Co-Requisitos	-	Requisitos C.H.	-

**EMENTA**

---

<sup>14</sup> As abordagens processuais concentram-se nas etapas envolvidas na elaboração e reformulação de um trabalho [...] nunca haverá o texto perfeito, mas é possível chegar mais perto da perfeição através da produção, reflexão, discussão e reelaboração de sucessivos rascunhos de um texto. Tradução nossa.

<sup>15</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 02 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

Definição e objeto de estudo da Linguística Aplicada. Estudo do processo de aquisição da língua materna e de línguas estrangeiras, letramento em língua estrangeira e teorias da aprendizagem.

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Definição e objeto de estudo da Linguística Aplicada
2. Aquisição da língua materna
3. **Aquisição de línguas estrangeiras**
4. **Letramento**
5. **Teorias da Aprendizagem.**

Fonte: UFPE, 2017, p.108

Nesse componente curricular já vimos uma indicação de trabalho com os processos de ensino e de aprendizagem da LI à luz das teorias de aprendizagem e do conceito de letramento, considerando com isso um importante ponto do currículo sobre o lugar do ensino da LI. Já sobre o ensino da escrita, a disciplina de LALI II traz uma proposta mais direcionada para essa habilidade. Analisando o trecho do programa desse componente, percebemos como a escrita é colocada no currículo dentro da perspectiva de suas relações com a leitura e a oralidade e, conseqüentemente, com o ensino da sua produção. O caminho da linguística aplicada como base teórica e metodológica para a formação do professor de inglês egresso do curso de Letras da UFPE dialoga diretamente com as concepções de língua e de ensino das LE, assumidas pelo currículo do curso.

Quadro 28: Trecho do programa da disciplina LALI II grifos nossos

LE812	<b>Linguística Aplicada à Língua Inglesa II</b>	04	-	04	60	5°
Pré-requisitos	<b>Linguística Aplicada à Língua Inglesa I</b>	Co-Requisitos	-	Requisitos C.H.	-	
<b>EMENTA</b>						
Estudos sobre a leitura e escrita, oralidade e a escrita e avaliação da aprendizagem de língua estrangeira.						
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>						
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelos e processos de leitura</li> <li>2. <b>Leitura e escrita</b></li> <li>3. <b>Modelos de escrita</b></li> <li>4. <b>Oralidade e escrita</b></li> <li>5. Avaliação da aprendizagem</li> </ol>						

Fonte: UFPE, 2017, p.109

Esse é um grande passo para a formação de um profissional crítico e consciente do seu papel social enquanto professor e formador de sujeitos sociais, pois na perspectiva da Linguística Aplicada,

O professor de línguas estrangeiras seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico. (Celani, 2001, p.21)

Por isso a importância de se definir muito claramente quais caminhos teóricos e metodológicos vão conduzir esse profissional em formação, uma vez que são essas reflexões sobre os usos sociais da língua e sobre a sua prática docente, que podem contribuir para a transformação da realidade de muitos alunos e instituições educacionais.

Ainda sobre as respostas de Miguel à entrevista, quando questionado sobre o estágio de regência e o processo de planejamento do trabalho pedagógico nessa etapa, percebemos que ele não reconhecia o gênero Projeto Didático/ Pedagógico. Esse é o documento requerido no conteúdo programático das disciplinas de Estágio Curricular III e IV, quando se iniciam as atividades de regência em escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Trazemos aqui o trecho da entrevista em que o estudante explica o processo de inserção e atividade de regência em sala de aula:

Quadro 29: Trecho da entrevista concedida em 02 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

Entrevistado: Como eu tô na Residência Pedagógica, muda um pouquinho né. Eu tô desde o 3º estágio na Residência Pedagógica [...] aí a gente vai pra escola e a professora bota a gente pra ajudar ela com as coisas, com fichas de exercícios, fazer exercícios para eles, montar, só que aí ela decidiu colocar os residentes responsáveis pela eletiva de inglês, do 2º ano, que é música, língua e cultura inglesa [...]

Pesquisadora: E aí nessa residência que vocês fazem, não necessariamente vocês precisam fazer um Projeto Didático/Pedagógico? Como é que funciona?

Entrevistado: Hum, Projeto Didático? Seria um plano de atividades antes de começar, né?

Pesquisadora: É. Porque pelas ementas, quando vocês fazem os estágios, eles pedem um Projeto Didático/Pedagógico, que é justamente o planejamento das atividades que você vai trabalhar.

Entrevistado: Eu acho que isso só funciona no CAP. eu acho que o CAP é a única escola que pede isso. Porque nenhum dos meus colegas que pegaram escolas estaduais ou municipais, precisaram fazer isso. No Ensino Fundamental eu fiquei em escola estadual e o professor basicamente dizia que se você não quiser vir e eu assinar, eu assino. Eu dizia, não professor, eu não tenho experiência nenhuma em sala de aula, eu preciso tá aqui.

Nesse trecho é possível observar que o processo de estágio de regência aconteceu de forma diferente para esse estudante, pois o fato de ele já estar atuando no programa de Residência Pedagógica o ‘isenta’ de cumprir as horas de estágio supervisionado de regência. Esse dado nos leva a discutir sobre as especificidades e possíveis relações entre as atividades de Residência Pedagógica e de Estágio Supervisionado de Regência. Por isso, nesse momento abrimos um espaço para tratar de ambas as práticas, considerando a legislação que rege cada uma delas.

Sobre o Estágio Supervisionado de Regência, ressaltamos como uma atividade requisito para integralização do curso Letras-Inglês da UFPE, está delineado com base no projeto da instituição. Nesse caso, seu PPC está regimentado pelo Regulamento dos Estágios (Obrigatório e Não-obrigatório) de 04/10/2017, bem como pelas resoluções CCEPE nº 20/2015 e nº09/2016. No Regulamento, o Estágio obrigatório de regência tem como um dos objetivos “proporcionar ao aluno Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE vivências de natureza teórico-prática relacionadas ao exercício da docência em língua inglesa em instituições de ensino fundamental e médio (estágio obrigatório)” (UFPE, 2017, p.182).

Essa vivência em ambiente escolar é essencial para a formação do professor de inglês, pois proporciona um envolvimento na sua atividade profissional, e ainda oportuniza a realização de atividades típicas da rotina escolar para além da sala de aula – planejamento de atividades, participação em eventos de conselho de classe e reuniões pedagógicas. Esse é um

momento fundamental para os professores em formação que buscam experiência e conhecimentos sobre a realidade do ambiente escolar como um todo.

A Resolução CCEPE nº 20/2015, alterada pela resolução nº 09/2016, define o estágio como sendo:

um elemento que completa a formação acadêmica do estudante no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se instrumento fundamental de integração, aquisição de experiência, aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. (CCEPE, Resolução 20/2015).

Daí podemos ver a importância dessa etapa da formação do professor, já que é no estágio que ele poderá desenvolver habilidades interpessoais, ampliar conhecimentos técnico-culturais e ainda adquirir experiência nas atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

Sobre a Residência Pedagógica, o regulamento do programa define muito claramente as finalidades dessa atividade, ressaltando que se trata de um programa que busca:

fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2022, Cap 1, art 2º)

Nesse caso, vimos que esse é um programa de âmbito nacional, cujo projeto para desenvolvimento de atividades de residência pedagógica é organizado e apresentado pela Instituição de Ensino Superior – IES, sob as bases legais da Portaria nº82 de 26 de abril de 2022, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – fundação do Ministério da Educação. Sendo assim, as atividades de Residência precisam estar submetidas a esse grande projeto nacional e institucional, como também ao subprojeto, definido pelo regulamento de Residência como sendo “uma subdivisão do projeto institucional organizada por área de residência” (CAPES, art.3º inc.II). Esse é, portanto, um processo diferente do que ocorre com a organização das atividades de estágio de regência, que requerem do estudante estagiário uma observação da realidade do campo de estágio, para com isso elaborar o plano de atividades a ser implementado naquele contexto em especial.

Embora apresentem pontos divergentes, considerando as especificidades dos planos de trabalho desenvolvidos tanto na licenciatura e quanto nas atividades práticas e teóricas realizadas no programa Residência Pedagógica, a UFPE, por meio da Portaria Normativa nº 04,

de 27 de janeiro de 2021, regulamenta as formas de aproveitamento curricular da carga horária de atividades do Programa Residência Pedagógica. Esse documento especifica que

O total de carga horária obtida pelo(a) estudante de curso de Licenciatura que participar do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP), a ser aproveitada pelo curso de Licenciatura não deverá ser menor que 120 horas ou maior que 240 horas. (UFPE, 2021, Cap.II, art.02)

Dessa forma, é possível aproveitar a carga horária de atividades da Residência Pedagógica em parte da carga horária dos componentes curriculares, preferencialmente nos estágios obrigatórios. Para tanto, o documento determina que “o colegiado de curso deverá elaborar um parecer indicando as formas de dispensa a partir da análise das atividades desenvolvidas em cada subprojeto, encaminhado pelo(a) docente orientador(a)” (UFPE, 2021, Cap.II, art.02, inc.1º). Nesse caso, o PPC do curso deve contemplar tal deliberação, o que não foi observado no currículo do curso Letras-Ingês da UFPE. Como também não se encontra no referido documento, qual parte específica da carga horária de estágios está dispensada com o cumprimento das atividades do estudante no programa de Residência, tendo em vista que não poderá exceder 240 horas.

Importante também salientar que tanto a vivência do estágio quanto a da Residência Pedagógica exigem o acompanhamento do docente preceptor que recebe o professor em formação para a realização das suas atividades no ambiente escolar. Trazemos essa informação para ressaltar mais um fato relatado pelo estudante na entrevista sobre o processo de planejamento e implementação das atividades de estágio de regência e de Residência Pedagógica.

Na última questão apresentada no quadro analítico da entrevista, Miguel responde que sobre o processo de planejamento e implementação dos planos de aula para o estágio de regência, “a professora deixou a gente muito livre, ela não cobrou nenhum plano de atividades, ela só quer olhar o plano de aula antes de a gente começar a aula”<sup>16</sup>. Muito embora a professora preceptora se interesse pelo plano de aula dos estudantes estagiários, o plano de atividades e o material a ser utilizado na regência não são supervisionados por ela, ou seja, os estagiários não têm uma avaliação da sua proposta de trabalho nem a intervenção da professora da escola no planejamento e execução do plano.

---

<sup>16</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 02 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

Devemos ainda retomar o trecho da entrevista sobre a experiência de Miguel na residência do Ensino Fundamental, momento em que “o professor basicamente dizia que se você não quiser vir e eu assinar, eu assino, eu dizia, não professor, eu não tenho experiência nenhuma em sala de aula, eu preciso tá aqui”<sup>17</sup>. Esse é um dado preocupante quando pensamos na contribuição que a escola e o professor perceptor podem trazer para o processo de formação desse docente menos experiente e em fase de construção dos saberes necessários à docência. Reforçamos, então, que, dentre as atribuições desse professor, o regulamento do programa de Residência Pedagógica explica que ele deve “acompanhar e avaliar o residente na aplicação de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica” (CAPES, 2022, Art 42º inc.III), objetivando com isso o aperfeiçoamento do professor em formação para a sua atuação em sala de aula.

As falas do estudante Miguel proporcionaram reflexões importantes sobre a formação inicial do professor de Inglês no curso de Letras da UFPE, e são ainda complementadas com as respostas do estudante Bruno, cujo quadro analítico é apresentado em seguida.

Quadro 30: Quadro de respostas à entrevista – BRUNO

ENTREVISTA BRUNO	
QUESTÕES DA ENTREVISTA	RESPOSTAS
Na sua opinião, o que é ser um professor de língua estrangeira?	- Eu percebo que o professor de inglês tem um pouco mais de prestígio, assim... nesse senso comum, né... do que algumas outras matérias [...] - Ainda tem um fascínio muito grande das pessoas por você ensinar uma língua estrangeira, mas eu tô num ambiente de trabalho em que eu não me sinto muito valorizado, sabe, principalmente quando eu levo em consideração a minha formação. Eu tô concluindo a graduação em inglês, a gente passa por diversos momentos, assim, eu estudo linguística aplicada e literatura e metodologia de ensino I, II, III, IV e V, e como eu trabalho num curso de idiomas... você vê uma pessoa tipo... sou engenheiro, fiz intercâmbio de 3 meses e vocês são professores igual e recebem igual, então eu acredito que no que se refere a curso e escolas particulares, isso não incentiva você a estudar, fazer pós graduação, mestrado, doutorado [...].
Para você, qual a importância da produção de textos escritos no ensino de línguas estrangeiras?	- Na instituição que eu trabalho, eles têm um livro que vem com atividades de casa destacáveis, então todas as unidades do livro, as questões são divididas com tipos de questões diferentes. Principalmente nos níveis mais avançados, eles têm que ter algum tipo de produção textual no

<sup>17</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 02 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

	final, e isso me ajuda muito com os meus alunos porque é o momento em que eu consigo ver as dificuldades da turma, e às vezes eu consigo trazer alguma coisa para a turma.
Você já cursou a disciplina de Linguística Aplicada à Língua Inglesa e a de Inglês VIII? Se sim, como a produção escrita em LI foi abordada durante as aulas? Nas aulas de Metodologia de Ensino de LI, o planejamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ensino da produção escrita em LI foi trabalhado? Se sim, de que forma?	- As minhas lembranças com metodologia... tem a questão do plano de aula, das atividades se conectarem, esse foco é muito forte. E também os materiais, os objetivos, uma coisa mais estrutural mesmo. A escrita foi muito pouco... muito pouco mesmo. O que eu sinto que ajudou nas aulas de Metodologia foi a sistematizar o que eu já estava fazendo naturalmente... era como justificar os meus passos. Então, por exemplo, eu estou apresentando o vocabulário dessa maneira...ah, apresentar vocabulário, função comunicativa, passo exercícios, é uma coisa muito intuitiva... e através das aulas de Metodologia eu pude racionalizar o processo[...].
Nas disciplinas de Estágio Curricular é proposta a produção de um projeto didático/plano de aula para regência em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como se dá o processo de produção desse projeto/plano?	- Não consegui colocar nada complexo de produção no plano de regência. Só frases, sem gêneros, coisas mais fáceis. - A gente conversou com a professora da turma, ela perguntou com o que a gente queria trabalhar. Conforme a gente observou na turma, ela ainda tava bem no começo, vendo verbo <i>To Be, They are</i> , e tava numa abordagem muito gramatical. A gente quer trabalhar com o verbo <i>To Be</i> falando de sentimentos, que combinava com a necessidade da turma, já que eles estavam tão “a flor da pele”. A gente queria partir de uma necessidade comunicativa da turma, que era expressar os sentimentos. Ela concordou e a gente fez uma pasta no <i>google drive</i> , e começou a lançar lá os materiais que a gente ia usar nas aulas, em pastas [...]. Pra ser bem honesto, nem sei se a professora chegou a ver os planos de aula, a gente só fez porque tinha que fazer, mas não teve nenhum direcionamento dela.

Fonte: A autora (2023)

Em suas respostas, Bruno aborda questões sobre ser um professor de Inglês num cenário em que a formação desse profissional pouco importa para alguns contextos educacionais. O estudante relata que se sente desvalorizado no ambiente de trabalho, pois segundo ele “quando eu levo em consideração a minha formação, eu tô concluindo a graduação em inglês, a gente passa por diversos momentos, assim, eu estudo linguística aplicada e literatura e metodologia de ensino I, II, III, IV e V, e como eu trabalho num curso de idiomas... você vê uma pessoa tipo... sou engenheiro, fiz intercâmbio de 3 meses e vocês são professores igual e recebem

igual”<sup>18</sup>. Em sua fala, o estudante descortina uma realidade que é fator de desânimo para os profissionais devidamente habilitados para a docência da LI, ressaltando também que o estudante não se sente incentivado a aprofundar seus estudos em cursos de pós-graduação ou atividades de pesquisa, o que impacta diretamente na formação continuada desse professor.

Por ter uma experiência maior em escolas de idiomas, o estudante explica que as atividades de produção escrita são definidas e organizadas pelo livro didático adotado pela instituição onde atua. De acordo com a sua fala transcrita no quadro analítico, as atividades de escrita propostas no livro didático são as ferramentas que o auxiliam na identificação das dificuldades dos alunos e, conseqüentemente, orientam a estratégia didática para a resolução dessas dificuldades. O processo de produção escrita é também o momento para a correção linguística e tratamento das lacunas de aprendizagem dos alunos, no entanto o planejamento da atividade precisa ser acessível ao professor, pois nessa perspectiva, segundo Nunan (1999, p.271) “the process approach concentrates on the creation of the text, rather than on the end product”<sup>19</sup>.

Sobre as disciplinas cursadas na graduação e a abordagem do ensino da produção escrita, Bruno afirma que não lembra dessa temática ter sido tratada nas MELIs, pois segundo ele, “tem a questão do plano de aula, das atividades se conectarem, esse foco é muito forte, e também os materiais, os objetivos, uma coisa mais estrutural mesmo. A escrita foi muito pouco... muito pouco mesmo”<sup>20</sup>. Nesse cenário, as metodologias ficam marcadas pelo trabalho com a sistematização do planejamento pedagógico, segundo o estudante. Já nas disciplinas de Estágio Curricular III e IV, o entrevistado explica que a professora preceptora perguntou sobre qual temática os estagiários gostariam de trabalhar, e deixou o grupo livre para elaborar o plano de aula. Nesse processo, o grupo de estagiários percebeu uma demanda específica da turma e elaborou seu plano de aula, cuja construção e implementação não contou com a participação nem direcionamento da professora da turma, assim como na experiência do estudante Miguel. Reforçamos, portanto, a importância do acompanhamento do professor preceptor no momento da regência dos estudantes estagiários, pois é papel dele e da escola oferecer condições para o “planejamento e execução conjunta das atividades propostas como estágio obrigatório e não obrigatório” (UFPE, 2017, p.183).

---

<sup>18</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 03 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

<sup>19</sup> A abordagem processual se concentra na criação do texto, e não no produto. Tradução nossa.

<sup>20</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 03 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

No quadro seguinte, analisamos as respostas do terceiro estudante entrevistado. Em sua fala, já podemos destacar a questão do olhar sociocultural colocado sobre a língua inglesa e seu ensino. Ao ressaltar a importância da aprendizagem de uma LE como um processo que vai além da aquisição de competências linguísticas para inserção no mercado de trabalho, o estudante assume uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva da língua, considerando a multiculturalidade no seu ensino.

Quadro 31: Quadro de respostas à entrevista – SAULO

ENTREVISTA SAULO	
QUESTÕES DA ENTREVISTA	RESPOSTAS
Na sua opinião, o que é ser um professor de língua estrangeira?	Eu acho que quando você ensina inglês, você tá fazendo mais do que ensinar uma língua, você tá meio que abrindo a cabeça do aluno para novas possibilidades. Geralmente quando você ensina inglês, principalmente para os adolescentes e os adultos, eles vêm com esse negócio de ah, eu quero aprender inglês porque é muito importante para o mercado de trabalho. Mas, dependendo da forma que você ensina, eles acabam se interessando por outras coisas, e veem que inglês não é só uma língua para o mercado de trabalho, é uma cultura completamente diferente, você tem a possibilidade de aprender sobre a cultura e a vivência de vários outros povos, não só Estados Unidos e Inglaterra, mas outros países que têm o inglês como a língua oficial, como a Índia por exemplo, eu acho isso muito interessante. Então eu, enquanto professora de inglês, eu tento puxar um pouco a “sardinha” para o lado cultural; como isso é importante para você e como isso pode mudar você.
Para você, qual a importância da produção de textos escritos no ensino de línguas estrangeiras?	- Eu amo escrever, então pra mim tá tudo certo [...] em inglês a gente aprende a escrever textos acadêmicos, e outras disciplinas também escrevemos artigos, <i>essays</i> , esses textos, sabe. Nas MELIs eles orientavam assim [...] se a gente vai trabalhar com a pré-escrita, dá uma contextualização primeiro, e traz o texto, depois corrige com os alunos, ou faz eles corrigirem os textos uns dos outros [...] ou se você quiser uma avaliação mais imediata, você “manda eles” escreverem, avalia utilizando diversos critérios.
Você já cursou a disciplina de Linguística Aplicada à Língua Inglesa e a de Inglês VIII? Se sim, como a produção escrita em LI foi abordada durante as aulas? Nas aulas de Metodologia de Ensino de LI, o planejamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ensino da produção escrita em LI foi trabalhado? Se sim, de que forma?	- Em LALI II, que é o que eu me lembro mais, a gente trabalhou conceitos de Análise do discurso, por exemplo, ou de como interpretar um texto... a gente trabalhou muito com artigo de jornal em inglês [...] e a gente aprendeu a interpretar esses artigos e ver os <i>verbs</i> nesses artigos [...] - O que a gente viu bastante em MELI... nós tivemos 5 MELIs e são um pouco diferentes. A maioria das MELIs a gente teve uma professora, e aí teve 1 ou 2 MELIs que o professor mudou. E na MELI que a gente teve o professor, que foi o

	professor que ensinou inglês V ou inglês VI, a gente trabalhou bastante a produção escrita, e trabalhamos o ensino de escrita também, porque ele já tinha esse perfil. Nas outras MELIs a gente trabalhou com uma professora específica que focava mais em ensinar como ensinar o inglês, as metodologias de ensino do inglês, tipo task based, content based, communicative approach. Não focava exatamente em como ensinar a escrever um texto, mas... se a gente for ensinar a escrever um texto, qual a metodologia usar.
Nas disciplinas de Estágio Curricular é proposta a produção de um projeto didático/plano de aula para regência em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como se dá o processo de produção desse projeto/plano?	- A gente vê os assuntos que o professor vai dar no semestre e cria um plano de aula baseado nesses assuntos. Geralmente fazemos em dupla ou em trio, e junto com o professor que dá aula na turma, ele supervisiona a gente. Na produção do plano, a gente passa pela avaliação do professor do CAP, e aí no final do curso a gente manda os planos de ensino, o relatório de estágio, tudo para o professor da disciplina da UFPE, mas ela não ajuda a gente a... na produção.

Fonte: A autora (2023)

Sobre a importância do ensino da produção escrita em LI, Saulo responde com a descrição do tratamento que é dado a essa habilidade nas diferentes disciplinas, ressaltando aquelas que tratam da escrita acadêmica, como também das MELIs que trabalham com as metodologias de ensino da escrita. Esse panorama trazido pelo estudante demonstra um lugar interessante ocupado pela escrita na formação inicial do professor de inglês da UFPE, direcionando o trabalho com essa produção tanto para textos acadêmicos quanto para o seu ensino no ambiente da sala de aula da Educação Básica.

Ainda sobre as MELIs, Saulo ressalta que, por terem sido ministradas por diferentes professores, elas tiveram perspectivas de abordagem diferentes, nas quais uma professora trazia especificamente as metodologias de ensino da língua, e um segundo professor trabalhou com a produção escrita em si e o seu ensino. Considerando essa fala, trazendo também o que está proposto na ementa das disciplinas de MELI, é possível observar que embora o ensino das habilidades linguísticas, do *class plan design* e *class plan practice* (UFPE, p. 118) estejam contemplados nos programas desse componente curricular, fica ainda à critério do professor da disciplina qual o caminho teórico e metodológico para o trabalho com o ensino da escrita em LI. Não se pretende aqui determinar sob qual perspectiva o professor formador deve orientar os docentes em formação, já que concordamos com Silva (1999) quando afirma que

Depois das teorias críticas e pós-críticas de currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e listas de conteúdo. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação agora está livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-los de outras formas, para vê-los de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (Silva, 1999, p.147)

Na verdade, acreditamos que enquanto documento de identidade, o currículo pode ter faces que interagem entre si na busca pela formação do professor crítico, reflexivo e consciente do seu papel social e político no processo educativo dos seus alunos. Portanto, essas faces teóricas, metodológicas e sócio discursivas precisam aparecer na proposta curricular como um todo, deixando claras as conexões entre elas e seus objetivos educacionais.

Na questão sobre as disciplinas de Estágio Curricular, a pesquisadora pede que o estudante explique como se dá o processo de elaboração dos projetos e planos de aula para a regência. Com isso, foi possível observar que essa produção acontece mais detidamente com foco na demanda da turma onde o estágio será realizado. Saulo explica que os estagiários observam as aulas do professor preceptor e identificam os conteúdos que ele pretende trabalhar, e assim o grupo elabora um plano de aula contemplando os conteúdos propostos pelo professor da turma. Um ponto importante sobre esse processo é que, assim como explicado pelos demais estudantes entrevistados, os estagiários não elaboram um projeto didático/pedagógico, eles produzem os planos de aula para serem implementados no seu campo de estágio. Ressaltamos esse dado aqui porque entendemos que enquanto documento mais amplo e complexo, o projeto didático/pedagógico contempla elementos que vão além do plano de aula, podendo citar a descrição do contexto de estágio, a observação do trabalho do professor da turma e de suas demandas, discussão teórica sobre as escolhas metodológicas, de conteúdos e de materiais a serem utilizados no processo da regência, dentre outros elementos, sendo com isso um gênero importante para esse momento do estágio.

Ainda discutindo sobre o processo de produção dos projetos e planos de aula para os estágios de regência, nos deparamos com um fato importante que foi colocado pelo estudante Saulo – a não participação do professor orientador na elaboração desses planos. Em sua afirmação: “na produção do plano, a gente passa pela avaliação do professor do Cap, e aí no final do curso a gente manda os planos de ensino, o relatório de estágio, tudo para o professor

da disciplina da UFPE, mas ele(a) não ajuda a gente a... na produção”<sup>21</sup>; percebemos que os estudantes estagiários que participaram desse estudo não contaram com a orientação ou acompanhamento por parte do professor da disciplina de estágio no processo de produção dos planos de aula. Esse é um ponto a ser discutido fortemente, tendo em vista que o período de estágio curricular é um momento fundamental para a formação do professor, pois assim como define o art. 2º do capítulo II do Regulamento Dos Estágios (Obrigatório E Não Obrigatório) Do Curso De Letras-Inglês (Licenciatura) de 04/10/2017,

O estágio (obrigatório e não obrigatório) é o período de exercício pré-profissional do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE em que o aluno permanece em contato direto com ambientes de trabalho autênticos, desenvolvendo atividades profissionalizantes, programadas ou projetadas, avaliáveis, com duração limitada e supervisão adequada (docente, no caso das instituições de ensino).

Dessa forma, a participação do professor orientador, responsável pela disciplina de estágio, é fundamental para o desenvolvimento das habilidades profissionais necessárias para a formação do professor de inglês. Dentre as atribuições do professor orientador do estágio, está a de “realizar encontros periódicos com os estudantes, objetivando orientar as discussões e análises, conduzindo os estagiários na fundamentação das experiências e nas propostas de novas estratégias” (inciso III do art 14º da Resolução nº20/2015 – CCEPE). De acordo com essa Resolução, a qual rege o Regulamento dos Estágios do curso Letras-Inglês da UFPE, cabe ao professor orientador “propor aos estagiários estratégias que superem as dificuldades encontradas” (inciso IV do art 14º da Resolução nº20/2015 – CCEPE), mas, para tanto, é necessário um trabalho de acompanhamento das atividades propostas pelos estudantes, e ainda um conhecimento mais detalhado sobre o contexto de implementação das aulas planejadas, dados esses que podem constar num projeto didático/pedagógico por exemplo. Como um gênero mais completo e abrangente, o projeto didático/pedagógico é capaz de abarcar as discussões teóricas e metodológicas empreendidas no decorrer de toda a formação inicial desse estagiário, possibilitando, com isso, a realização de um trabalho pensado especificamente para o contexto de regência desse estagiário, considerando todas as especificidades do ambiente educacional em que irá atuar.

---

<sup>21</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 03 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

O que trazemos é uma discussão propositiva, pois não se pretende aqui definir padrões teóricos ou metodológicos para a realização e acompanhamento dos estágios. Nossa reflexão levanta possibilidades de se realizar um trabalho baseado em discussões teóricas, retomadas a partir das concepções e perspectivas de ensino de LI estudadas nas disciplinas de formação linguística e pedagógica, possibilitando aos estudantes a realização de escolhas teóricas que justifiquem e respaldem a sua prática docente. Disso decorre, portanto, o papel fundamental do professor orientador nesse processo produtivo, pois é com o seu acompanhamento, orientação e avaliação que o estudante poderá desenvolver competências tanto para o seu exercício docente quanto para a sua atuação enquanto sujeito reflexivo e pesquisador, pois, concordando com o que defende a Política Institucional para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica da UFPE,

o estágio requer uma atitude crítica, investigativa e propositiva frente aos fenômenos educativos nele implicados, com vistas a uma formação sólida para os licenciandos enquanto profissionais reflexivos/pesquisadores, comprometidos com os projetos educativos em que se engajem e, por extensão, com o direito público subjetivo à educação básica laica, gratuita e de qualidade, tal como estabelecido em lei. (UFPE, 2022, p. 22)

Sendo consciente do seu papel profissional e social, o professor em formação terá condições de planejar, produzir e executar suas atividades pedagógicas com objetivos e propósitos bem definidos e orientados. Em resposta às questões da entrevista, o próximo participante deste estudo revela um cuidado em perceber as demandas e necessidades dos alunos quando afirma que “um bom professor de inglês... eu penso numa pessoa que envolve os alunos, que não força tanto para eles participarem, né... é algo bem natural do professor. Eu acho que é você saber gerenciar bem a aula, ter conteúdo, didática também... também pensar nos interesses dos alunos, o que eles sugerem, as vivências deles com o inglês e trazer isso para a sala de aula. Acho que isso faz parte de um bom professor”<sup>22</sup>. Esse olhar sensível para as necessidades dos alunos como elemento inspirador para a construção das estratégias pedagógicas demonstra o perfil de um professor reflexivo e crítico em relação ao seu objeto de ensino: a língua.

---

<sup>22</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 04 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

Quadro 32: Quadro de respostas à entrevista – ERALDO

ENTREVISTA ERALDO	
QUESTÕES DA ENTREVISTA	RESPOSTAS
<p>Na sua opinião, o que é ser um professor de língua estrangeira?</p>	<p>- Um bom professor de inglês... eu penso numa pessoa que envolve os alunos, que não força tanto para eles participarem, né... é algo bem natural do professor. Eu acho que é você saber gerenciar bem a aula, ter conteúdo, didática também... também pensar nos interesses dos alunos, o que eles sugerem, as vivências deles com o inglês e trazer isso para a sala de aula. Acho que isso faz parte de um bom professor.</p> <p>- Para ajudar o aluno ver que o inglês, ele tem um impacto muito grande, ele pode transformar a sua vida, ele pode trazer muitas oportunidades, não é só aquela gramática, não é só você falar as coisas básicas, mas realmente o inglês tem o poder de levar você além.</p>
<p>Para você, qual a importância da produção de textos escritos no ensino de línguas estrangeiras?</p>	<p>- É possível mas tem que ser adaptado, porque ela talvez não seja uma atividade tão prazerosa para criança. Para adolescentes tem seus desafios também, mas independentemente da idade, tem uma relevância muito grande por que ajuda na questão da argumentação, pensamento crítico, vários outros aspectos também do desenvolvimento da língua inglesa, no vocabulário.</p>
<p>Você já cursou a disciplina de Linguística Aplicada à Língua Inglesa e a de Inglês VIII? Se sim, como a produção escrita em LI foi abordada durante as aulas? Nas aulas de Metodologia de Ensino de LI, o planejamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ensino da produção escrita em LI foi trabalhado? Se sim, de que forma?</p>	<p>- Sim, a gente conversou, teve uma cadeira que a gente pagou em Metodologia que ensinava tanto a leitura quanto a escrita, mas eu lembro mais da gente tendo esse foco na leitura. A gente produziu muita coisa também, um artigo, um ensaio também, mas eu não lembro de muita coisa sobre escrita, assim, sobre como ensinar, a metodologia que a gente aprendeu para ensinar a escrita. Mas eu lembro que a gente conversou sobre a complexidade, como é complexo e desafiador para o professor e para o aluno.</p> <p>- A gente teve uma parte de como ensinar, mas eu não lembro muita coisa, não ficou muita coisa sobre isso, ficou mais sobre a leitura, o pre-reading, o while-reading e o post-reading, mas escrita não.</p>
<p>Nas disciplinas de Estágio Curricular é proposta a produção de um projeto didático/plano de aula para regência em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como se dá o processo de produção desse projeto/plano?</p>	<p>- A gente só faz os planos de aula [residência pedagógica] em grupo para aplicar na escola pública.</p> <p>- Foi só essa atividade escrita [produção de um parágrafo]. A maioria das atividades são feitas em português, porque não tem domínio da língua inglesa. Às vezes quando a gente passa alguma coisa que é em inglês, a gente passa um vídeo com legenda, um filme com legenda.</p>

Fonte: A autora (2023)

Vemos que o estudante Eraldo enfatiza a ideia de que a língua inglesa não se restringe aos seus aspectos linguísticos e estruturais, mas expande para os elementos socioculturais e discursivos numa perspectiva humanística, o que está em consonância com a perspectiva sociointeracionista de língua revelada no currículo do curso, que traz como um de seus objetivos específicos,

procurar o equilíbrio entre os aspectos técnicos e humanísticos no processo de aprendizagem, a fim de preparar para o exercício da cidadania plena e para o exercício profissional no âmbito do conhecimento específico das linguagens orais e escritas e das culturas em Língua Inglesa. (UFPE, 2017, p.24)

Ainda sobre as respostas do estudante às questões da entrevista, quando perguntado sobre a importância da produção escrita no ensino da LI, ressaltou o fato de que a escrita em si é uma atividade complexa e desafiadora para adolescentes, no entanto defende os benefícios dessa atividade para os estudantes de Educação Básica: “tem uma relevância muito grande porque ajuda na questão da argumentação, pensamento crítico, vários outros aspectos também do desenvolvimento da LI, no vocabulário”<sup>23</sup>.

Sobre as disciplinas que tratam da escrita no curso de Letras-Ingês, assim como os demais estudantes entrevistados, Eraldo traz a experiência de ter produzido textos acadêmicos em alguns componentes, e ter discutido também sobre o ensino dessa produção textual nas MELIs. Embora tenha citado as metodologias de ensino da escrita abordadas nas MELIs, o estudante enfatizou o ensino da leitura e de seus processos, não recordando muitos momentos sobre o ensino da escrita.

O último ponto destacado da entrevista para fins de análise, buscou informações sobre o processo de produção dos projetos e planos de aula para os estágios de regência. Nesse ponto, o estudante Eraldo ressaltou que são produzidos apenas planos de aula para implementação em escola pública. No caso da experiência desse estudante, não houve um momento de estágio de regência, este foi substituído pela atividade de Residência Pedagógica, reiterando o que havia sido afirmado pelo estudante Miguel em suas respostas. Novamente ressaltamos aqui a importância de se entender que, apesar de experiências pré-profissionais muito semelhantes,

---

<sup>23</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 04 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

existem pontos diferentes entre o estágio de regência e a atividade de Residência Pedagógica, principalmente no que tange ao objetivo de cada uma delas. É importante enfatizar que o estágio de regência é parte de uma política própria da instituição para a o seu projeto de formação docente, o que difere da Residência Pedagógica, cuja finalidade reside na contribuição para o aperfeiçoamento da formação inicial desse docente. Considerando essas especificidades e trazendo para este estudo a leitura e análise do PPC do curso Letras-Inglês da UFPE, não foi possível observar pontos que tratem da equivalência dessas atividades para fins de cumprimento de carga horária de estágio curricular obrigatório.

Seguindo com a resposta de Eraldo para a questão da produção escrita na experiência de estágio ou residência pedagógica, o estudante explica que a implementação da atividade de escrita é desafiadora, pois “a maioria das atividades são feitas em português porque não têm domínio da LI, às vezes quando a gente passa um vídeo com legenda, um filme, com legenda”. A tentativa de implementar atividades de produção escrita em LI encontra também entraves que vão além do planejamento das aulas, pois o nível de conhecimento dos alunos, o engajamento deles na atividade, a experiência na produção textual em toda a trajetória escolar, são variáveis que interferem nas escolhas dos estagiários em relação aos conteúdos, materiais e recursos metodológicos a serem contemplados nos planos de aula.

Finalizamos, portanto, a leitura analítica das respostas dos estudantes à entrevista realizada. Queremos ressaltar que, embora tenham sido abordados temas vários no decorrer das entrevistas, foram trazidas nesta seção aqueles que contribuíram para a discussão sobre o olhar do futuro professor acerca de sua formação inicial, sobre a importância da produção escrita em LI na sala de aula da Educação Básica, bem como sobre seu papel profissional e lugar social no processo educativo dos seus futuros alunos.

Assim sendo, outras temáticas trazidas nas entrevistas serão discutidas na próxima seção, a qual trata da triangulação entre os dados obtidos nas análises do *corpus* e, com isso, revelar o que esses dados trazem para o nosso estudo e como respondem aos nossos questionamentos de pesquisa.

## 5. O FUTURO PROFESSOR DE INGLÊS E SUA FORMAÇÃO INICIAL: CONFRONTANDO OS DADOS

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido com vistas à compreensão de como se dá a formação inicial do professor de inglês no curso de Letras da UFPE, tocando mais especificamente na questão do ensino da produção escrita em LI e seu lugar nesse processo formativo. O *corpus* analisado foi criteriosamente selecionado com foco na obtenção de respostas às nossas perguntas de pesquisa, cujas reflexões passam pela concepção de língua e de ensino de língua assumida pelo currículo do curso, o olhar sobre o ensino da produção escrita em LI, assim como pelo espaço que é dado a esse saber docente e linguístico tão necessário à formação do futuro professor de inglês.

A partir do corpus analisado – PPC do curso Letras-Inglês da UFPE, planos de aula produzidos pelos licenciandos em estágio de regência e respostas desses sujeitos à entrevista realizada – foi possível discutir detalhadamente aspectos importantes da formação inicial desse futuro professor nas seções anteriores, as quais foram inteiramente dedicadas ao estudo desses dados com base nos critérios de análise delineados no espaço da metodologia desta pesquisa. Neste momento, portanto, trazemos a confrontação desses dados, realizando uma triangulação entre eles com foco no nosso objetivo principal que é verificar o lugar do ensino da produção escrita na formação do professor de LI.

Com as discussões realizadas no decorrer do capítulo analítico, pudemos destacar pontos importantes revelados pelos dados coletados, considerando a relação entre a proposta curricular do curso e o olhar dos futuros professores sobre sua formação inicial, dialogando com as propostas pedagógicas elaboradas por esses professores para o trabalho com a produção escrita em LI na sala de aula. O projeto pedagógico do curso nos traz uma perspectiva crítica e pós-crítica de formação do docente de LI, pois reconhece a necessidade de construir um currículo que proporcione uma formação humanística desse profissional, entendendo que

É preciso elaborar novos projetos político-pedagógicos que, quando da construção e apropriação de valores e de conhecimento, amparem a preparação de bons profissionais, cidadãos plenos. O papel de professor passa a ser, também, o de orientador responsável pela qualidade da formação do aluno. (UFPE, 2017, p.21)

Sendo assim, podemos observar que os planos produzidos pelos estagiários trazem elementos que dialogam muito diretamente com essa perspectiva formativa do curso, uma vez que o que se coloca nas disciplinas de formação linguística e pedagógica presentes no PPC são reconhecidos nas propostas didáticas analisadas. Um exemplo dessa relação planos – currículo, é a proposta elaborada no plano 02 cuja aula partiu de uma necessidade da turma e os estagiários concentraram-se em atividades que oportunizaram aos alunos, formas de expressar sentimentos e de se colocar diante dos colegas, pois assim como relata o estudante Bruno: “conforme a gente observou na turma, ela [a professora preceptora] ainda tava bem no começo, vendo verbo *To Be, They are*, e tava numa abordagem muito gramatical. A gente quer trabalhar com o verbo *To Be* falando de sentimentos, que combinava com a necessidade da turma, já que eles estavam tão “a flor da pele”. A gente queria partir de uma necessidade comunicativa da turma, que era expressar os sentimentos”<sup>24</sup>.

Essa preocupação de partir de uma necessidade da turma, bem como a observação da abordagem tradicional utilizada pela professora para o trabalho com o tópico gramatical, revelam um olhar não só crítico e reflexivo, como também descortina uma formação humanística e sociodiscursiva para o ensino da LI.

Em relação à leitura das ementas dos componentes de metodologia do ensino de LI e Estágio Curricular, é possível observar um direcionamento para o trabalho com a língua enquanto interação e sendo permeada pelo contexto sociocultural, e o ensino com os gêneros enquanto construtos discursivos que fazem a mediação entre o sujeito e as situações de comunicação. Todas essas discussões sobre língua e ensino de língua observadas no PPC do curso têm reflexo nos planos produzidos, pois, quando observamos as propostas dos planos 01 e 02, vemos uma preocupação em trazer o estudo da língua com seus aspectos culturais, e ainda a abordagem dos conteúdos gramaticais em LI numa perspectiva sociointeracionista, contextualizada e com o uso real dessas estruturas. No entanto, esse direcionamento não é observado em todos os planos analisados, pois, tanto no plano 03 quanto no plano 04, vemos uma proposta de trabalho muito mais estruturalista, com exercícios de utilização das estruturas gramaticais em frases isoladas e sem a abordagem de um gênero específico.

Com isso, mesmo sendo uma abordagem contextualizada dos recursos linguísticos, as propostas de produção escrita em LI não se expandem muito em relação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. Nos planos analisados, verificamos que as atividades de

---

<sup>24</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 03 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

produção escrita em LI não apresentavam uma abordagem por gêneros ou sequer um trabalho de escrita enquanto processo, sendo essas ‘tarefas’ direcionadas para serem feitas em casa ou apenas entregues ao professor sem a especificação de um momento para devolutiva, análise do texto produzido ou reescrita. O trabalho com a produção escrita enquanto processo pode ser considerada uma

tentativa de tirar vantagem da natureza do código escrito para dar a chance ao aluno de pensar enquanto escreve, pois diferente da conversação, ele pode ser planejado e revisado um número ilimitado de vezes antes de ser “divulgado”. A escrita é de fato um processo pensante. (KOZIKOSKI, 2017, p. 03)

Dentro desse contexto, é importante ressaltar as dificuldades relatadas pelos estagiários em relação ao engajamento das turmas, assim como a heterogeneidade relativa aos diferentes níveis conhecimento sobre a LI. Esses fatores são trazidos pelos estagiários como obstáculos para a implementação de atividades de produção mais direcionadas e sequenciadas em gêneros e processo de produção. O estudante Eraldo fala sobre o desafio de propor uma atividade totalmente em inglês por causa da dificuldade de compreensão dos alunos e, por isso, aplica essas atividades em Língua Portuguesa. Esse é um fator que interfere fortemente no planejamento da aula e na motivação dos alunos. Em suas respostas à entrevista, os estudantes estagiários ressaltam os desafios que encontraram para envolver as turmas nas atividades e manter os alunos focados nas tarefas, por isso criaram estratégias para conseguir uma participação mais ativa das turmas, como relatado pelo estudante Miguel, quando explicou o sistema de atividades em grupos e pontos adquiridos para benefícios na disciplina de inglês. Os *games* propostos nos planos e o fator competitivo deixaram os alunos mais motivados e engajados nas aulas, pois assim como relata Miguel: “a gente percebe que algumas coisas funcionam melhor com eles do que outras, por exemplo, quando a gente usa jogos de competitividade funciona melhor do que você só dividir e fazer uma atividade. Mas algumas atividades funcionaram muito bem. Tem os grupos em que os alunos que não prestam muita atenção e não acompanham a aula, a gente fez um mural artístico com eles e funcionou bem. [...] agora a gente conseguiu que eles escrevessem um parágrafo sobre qualquer aspecto da aula, qualquer comida, se eles gostaram, se não gostaram, se acharam interessante, qualquer coisa, e a maioria da turma escreveu. Isso porque a gente dividiu em grupos e colocou a pontuação por

grupos, a gente disse: olha, a tarefa é individual, mas se você não fizer, seu grupo não ganha pontuação. Isso obrigou eles a fazer de qualquer forma”<sup>25</sup>.

O momento da entrevista foi bastante produtivo e revelador, pois, através das questões propostas e desenvolvidas no decorrer do encontro entre a pesquisadora e os entrevistados, fatos importantes e informações de grande relevância foram trazidos e muito contribuíram para uma reflexão sobre a formação inicial desse professor de inglês como um todo. Para além dos saberes linguísticos e da docência, os estudantes entrevistados apresentaram dados que interferem diretamente nesse processo formativo. Podemos iniciar destacando a questão sobre os programas das disciplinas de MELI e Estágios, cujas ementas trazem pontos um tanto abrangentes. Esse é um fato que precisa ser explicado à luz do que se coloca no PPC do curso, uma vez que nele é proposto o trabalho com elementos socioculturais da língua, na busca pela formação de um professor crítico e reflexivo. Embora o PPC apresente de forma clara esse olhar sobre o ensino da língua, nas disciplinas analisadas não se percebe tão claramente essa perspectiva e, nas respostas dos estagiários, esse fato se confirma, pois, a cada semestre em que é trabalhada uma metodologia específica, um novo caminho teórico e metodológico é adotado. Podemos observar isso na fala do estudante Saulo quando explica que “O que a gente viu bastante em MELI... nós tivemos 5 MELIs e são um pouco diferentes. A maioria das MELIs a gente teve uma professora, e aí teve 1 ou 2 MELIs que o professor mudou. E na MELI que a gente teve o professor, que foi o professor que ensinou inglês V ou inglês VI, a gente trabalhou bastante a produção escrita, e trabalhamos o ensino de escrita também, porque ele já tinha esse perfil. Nas outras MELIs a gente trabalhou com uma professora específica que focava mais em ensinar como ensinar o inglês, as metodologias de ensino do inglês, tipo *task based*, *content based*, *communicative approach*. Não focava exatamente em como ensinar a escrever um texto, mas... se a gente for ensinar a escrever um texto, qual a metodologia usar”<sup>26</sup>.

Sobre isso, o estudante Bruno reforça que “nas disciplinas de MELI cada professor trouxe de forma muito particular, eu lembro que teve umas disciplinas de MELI que foram muito mais estruturais tipo como preparar plano de aula, como fazer tal aula, mas teve outras que a gente viu todas as metodologias de ensino de LE ao longo da história. Chega um momento que... a gente já viu o ensino de *listening*, *writing*, tudo superficialmente, nenhuma conseguiu direcionar exclusivamente em algo, e acaba que fica muito repetitivo, a gente não se aprofunda

---

<sup>25</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 02 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

<sup>26</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 03 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

em nada e repete tudo outra vez. E também a liberdade que o professor tem de trabalhar do jeito que ele quer, que é legal por um ponto, mas assim, você chega em MELI I e por exemplo vê estratégias de *listening*, só que você vê muito pouco, aí chega em MELI II e você vê um pouco de novo só que com uma abordagem diferente do outro professor”<sup>27</sup>.

Nessa fala, é possível perceber que as disciplinas de Metodologia abrangem aspectos sobre o ensino da LI, porém o professor que ministra as disciplinas define o caminho e qual aspecto desse ensino vai ser focado nas aulas desses componentes. Considerando, portanto, o que se coloca nos programas das MELIs, tanto questões de caminhos metodológicos quanto de ensino das habilidades linguísticas são contemplados nas ementas, porém, confrontando com as propostas de atividades de produção escrita em LI nos planos para o estágio de regência, percebemos algumas lacunas e dificuldades dos estudantes em planejar essa produção. Apenas o plano 02 traz a produção escrita de um gênero textual – o *cartoon* – os demais planos não trabalham a escrita com a produção de um gênero, chegando a considerar como atividade de produção os exercícios de complementação de frases com estruturas gramaticais. Existe, nesses casos, um distanciamento entre o que se pretende nas disciplinas e a implementação no processo de planejamento das aulas.

Nesse caminho investigativo, nossa pesquisa definiu algumas hipóteses em relação ao lugar da produção escrita em LI na formação inicial do professor de Inglês da UFPE, dentre elas o fato de que os componentes de Metodologia do Ensino de LI e de Estágio Curricular seriam responsáveis pelo tratamento desse ensino e das abordagens possíveis para o trabalho com a LI na sala de aula da Educação Básica. No entanto, os dados coletados e analisados neste estudo revelaram que o ensino da LI é mais amplamente trabalhado nas disciplinas de Linguística Aplicada à LI, pois assim como afirma um dos estudantes entrevistados: “Linguística aplicada a gente tinha ... a professora sempre trazia notícias, charges, vídeos, enfim, ela sempre trazia materiais diferentes e legais, e pedia pra a gente... às vezes debatia em sala, pensava o ensino e às vezes fazer parágrafos respondendo aquilo ali baseado nos textos que a gente lia”<sup>28</sup>.

Esse foi um fato interessante para o nosso estudo, tendo em vista que em grande parte das licenciaturas, os saberes da docência teriam um espaço especial nesses momentos de formação docente com as metodologias e estágios. Por isso, então, vale ressaltar a importância

---

<sup>27</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 03 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

<sup>28</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 02 de junho de 2023 através da plataforma *Google Meet*.

desse dado para a nossa pesquisa, devido ao lugar que o ensino de escrita ocupa nesse processo formativo, já que as LALIs acontecem na metade do curso e já proporcionam aos futuros professores uma reflexão sobre o trabalho com a escrita na sala de aula. As ementas dos componentes de Linguística Aplicada à LI dialogam muito diretamente com as concepções de língua e de ensino de LI assumidas pelo PPC do curso, pois assim como podemos observar nos tópicos que tratam da “aquisição das línguas estrangeiras e letramento em língua estrangeira” – LALI I, bem como dos “modelos e processos de leitura e modelos de escrita” – LALI II, a perspectiva discursiva e interacionista de língua se apresenta no trabalho com a leitura e a escrita enquanto processos, assim como o letramento na compreensão das questões sobre aquisição das LE. Esse caminho teórico observado nos programas das disciplinas se alinha com as propostas de trabalho das áreas que compõem o currículo, mais especificamente na área da formação linguística em LI, cuja pauta está focada em

[...] leituras relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, entendendo que língua e a linguagem acontecem em uma interação sócio-histórica-cultural que almeja atingir objetivos comuns. A Linguística Aplicada entende que língua e linguagem são formas de ação. Disciplinas: Linguística Aplicada a Língua Inglesa I e II (UFPE, 2017, p.41)

Sobre as disciplinas de Estágio curricular, foi possível perceber através das análises, que tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, os licenciandos são levados a vivenciar experiências no ambiente da escola participando de atividades pedagógicas que vão desde a participação em reuniões e conselhos de classe, até a observação e regência com o planejamento e implementação de aulas de LI. Por ser um momento essencial para o processo formativo desses futuros professores, ressaltamos que a realização desses estágios deve ser orientada e acompanhada de perto pela instituição formadora, assim como pela escola campo, proporcionando uma experiência docente crítica e reflexiva. Contudo, os dados obtidos no estudo revelaram uma questão importante sobre a execução desses programas de estágio, pois, em resposta às perguntas da entrevista, os estudantes relataram que, para a realização dos estágios de regência, eles necessitam elaborar planos de aula e não Projetos Pedagógicos como é definido no conteúdo programático das disciplinas:

Quadro 33: Trecho do programa da disciplina de Estágio Curricular em Inglês III

<b>DADOS DO COMPONENTE</b>					
Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de créditos	C. H. Global
		Teórica	Prática		
LE800	<b>Estágio Curricular em Inglês III</b>	02	07	05	135
Pré-requisitos	<b>Estágio Curricular em Inglês I e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa III</b>	Co-requisitos	-	Requisitos C.H.	
<b>EMENTA</b>					
Regência de turma de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Vivência da docência em situação de aula em diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividade de campo). Participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (estudos, reuniões, de classe etc.).					
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>					
Implementação dos Projetos Pedagógicos no Ensino Fundamental, onde serão apreciadas(os) : <ul style="list-style-type: none"> <li>- a metodologia da sala de aula;</li> <li>- o material didático;</li> <li>- o nível de aprendizagem dos alunos</li> </ul>					

Quadro 34: Trecho do programa da disciplina de Estágio Curricular em Inglês IV

<b>DADOS DO COMPONENTE</b>					
Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de créditos	C. H. Global
		Teórica	Prática		
LE801	<b>Estágio Curricular em Inglês IV</b>	02	04	03	90
Pré-requisitos	<b>Estágio Curricular em Inglês II e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa IV</b>	Co-requisitos	-	Requisitos C.H.	
<b>EMENTA</b>					
Regência de turma de Língua Inglesa no Ensino Médio. Vivência da docência em situação de aula em diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividade de campo). Participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (estudos, reuniões, conselhos de classe, etc.).					
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>					
Implementação dos Projetos Pedagógicos no ensino médio, onde serão apreciadas(os): <ul style="list-style-type: none"> <li>- a metodologia da sala de aula;</li> <li>- o material didático;</li> <li>- o nível de aprendizagem dos alunos.</li> </ul>					

Como podemos ver nos trechos destacados acima, em ambos os estágios curriculares em Inglês, é requerido do estudante a produção de um Projeto Pedagógico a ser implementado nas salas de aula do Ensino Fundamental e Ensino Médio, porém, de acordo com as falas dos entrevistados, não há essa produção, ficando esse planejamento reduzido ao plano de aula. Esse

é um ponto já discutido nas seções anteriores desta análise, onde vimos os depoimentos dos estudantes Miguel, Bruno e Saulo, segundo os quais, não há um Projeto Pedagógico e sim planos de aula que são elaborados pelos estagiários e supervisionados pelos professores do campo de estágio. E ainda discutindo sobre o processo de produção desses planos, também vimos nas falas dos estudantes que não há uma orientação ou acompanhamento por parte do professor da disciplina de estágio, fato esse também interessante para compreendermos como se dá esse momento dos estágios para os futuros professores. Assim como defendemos no capítulo analítico, reiteramos aqui a importância desse acompanhamento institucional, na figura do professor de estágios, para o processo de experiência docente dos estagiários, pois assim como o próprio PPC coloca, com base no seu regulamento de estágio e resolução CCEPE nº 20/2015 alterada pela nº 09/2016, são atribuições do professor orientador

Orientar o estágio obrigatório dos alunos matriculados nas disciplinas (Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV); Acompanhar as atividades realizadas nos estágios; Aprovar os planos e programas a serem executados junto às entidades que servirão de campo de estágio; Orientar o supervisor de estágio (preceptor) da instituição de ensino concedente (escola-campo), no caso de estágio obrigatório, sobre o sistema de avaliação e acompanhamento do estágio, bem como supervisionar e avaliar a execução do plano de estágio e o desempenho do estagiário; Participar de eventuais reuniões de estágio com supervisores, coordenadores pedagógicos e/ou diretores das escolas-campo, bem como aquelas convocadas pela PROACAD; Acompanhar, orientar e avaliar o relatório final dos alunos; Visitar, quando necessário e possível, o local de estágio (escolas-campo) dos alunos matriculados nas disciplinas de estágio, conforme cronograma estabelecido entre as partes envolvidas. A intenção é ouvir os supervisores e estagiários na execução de seus planos de trabalho; encaminhar à Coordenação Geral de Estágios da UFPE os relatórios de seus estagiários, bem como sua avaliação e a dos supervisores. (CCEPE, Resolução 20/2015, Cap. V, art10º, inc. I – VIII).

Considerando o que o regulamento de estágios do curso Letras-Inglês da UFPE determina, os Projetos Pedagógicos, planos de aula e todo o processo de estágio supervisionado deve ser acompanhado pelo professor orientador da disciplina. Esse acompanhamento é essencial para garantir a realização de um trabalho coerente com os conceitos e concepções discutidas no decorrer de toda a formação docente, visto que é no momento da vivência no ambiente da escola que o futuro professor poderá refletir sobre as discussões teóricas e metodológicas realizadas na graduação, oportunizando, com isso, a conexão entre teoria e prática de forma crítica e reflexiva.

Na confrontação dessas informações – PPC, planos de aula e respostas à entrevista – podemos entender que o ensino da produção escrita ocupa um lugar considerável no currículo do curso, contemplado tanto na formação linguística quanto na formação pedagógica desse docente, abrangendo discussões teóricas e metodológicas sobre a língua, o processo da escrita e o seu ensino em sala de aula. A perspectiva na qual o ensino da escrita em LI é trabalhado corrobora os objetivos e perfil docente pretendido pelo PPC do curso, porém vemos que, mesmo tendo um espaço significativo no currículo, o ensino da escrita ainda não é trabalhado de forma satisfatória pelos futuros professores em suas experiências nos estágios de regência.

Então, quais os fatores que podem, talvez, explicar as lacunas encontradas nos planos de aula elaborados pelos futuros professores para o estágio de regência? Para além das questões estruturais da escola e de políticas linguísticas em relação ao lugar da língua estrangeira na carga horária da Educação Básica brasileira, observamos que as atividades de produção escrita propostas pelos estagiários em seus planos de aula poderiam ser mais discursivamente tratadas se orientadas e acompanhadas em seu processo de produção. A mediação do professor de estágio nesse planejamento poderia, em tese, contribuir para a construção criativa e teoricamente norteadas dessas atividades em prol de uma produção escrita em LI mais significativa e oriunda de um processo colaborativo de produção. Essas são questões levantadas a partir do que os dados revelam e não têm o intuito de apontar problemas, mas, talvez, compreender quais caminhos poderiam ser seguidos para a uma formação docente crítica, multicultural, discursiva, interacionista e principalmente reflexiva.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida as nossas inquietações em relação ao ensino da produção escrita em LI na Educação Básica, pensando sobre como a formação inicial do professor de Inglês pode contribuir para esse trabalho com a escrita em sala de aula. Considerando as vivências como licenciada no curso de Letras pela UFPE, assim como as experiências vividas como professora de inglês da Educação Básica, vimos a necessidade de investigar como a formação inicial do professor de LI tem colaborado para um trabalho socio-discursivo com o ensino da produção escrita em LI. Buscamos refletir sobre a organização curricular do curso Letras-Inglês da UFPE, pensando a formação docente numa perspectiva crítica e reflexiva, de modo a compreender como o ensino da LI é concebido nesse processo formativo e qual o lugar do ensino da produção escrita nessa organização curricular. Muitos aspectos foram levados em conta neste estudo, principalmente no que tange à proposta curricular do curso e às concepções de língua e de ensino de línguas estrangeiras assumidas pelo seu Projeto Pedagógico. As leituras e reflexões feitas a partir da estrutura curricular, do perfil docente e dos programas das disciplinas nos levaram à tentativa de responder às questões: Como está sendo formado o professor de Inglês na contemporaneidade? Qual o lugar do ensino da produção escrita na formação inicial desse professor? De que forma os conhecimentos sobre formação linguística e docente são trabalhados para que o futuro professor possa propor uma escrita significativa para seus futuros alunos?

Na matriz curricular do curso Letras-Inglês, lançamos um olhar mais direcionado aos programas das disciplinas de formação para a docência – Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e Estágios Curriculares em Língua Inglesa – fundamentais para as reflexões sobre o ensino e para a articulação entre teoria e prática dentro do processo formativo. Vimos a importância de se trazer essa discussão no âmbito da formação docente e acadêmica desse profissional, uma vez que é na graduação que o futuro professor tem tempo, espaço e ferramentas para pensar a prática docente através de discussões teóricas e metodológicas. A partir desse caminho investigativo, algumas hipóteses foram levantadas em relação ao lugar desse ensino na formação inicial do professor: Metodologias de Ensino de Língua Inglesa e Estágios trazem recursos teóricos e metodológicos para o ensino da produção escrita em LI; os futuros professores são levados a propor atividades de produção escrita como uma preparação

para os estágios de regência; o ensino da produção escrita é discutido como um saber da docência para além do saber linguístico. Algumas dessas hipóteses se confirmaram e, além delas, outros elementos foram revelados no processo de coleta e análise dos dados, tornando o nosso estudo ainda mais rico. Nesse percurso investigativo foi possível refletirmos sobre o “não-lugar” do ensino da produção escrita em LI na formação inicial desse professor, pois diante de um currículo que se propõe contemplar a dimensão didática no decorrer de todo o processo formativo, há ainda lacunas na proposição e orientação para o ensino da produção escrita. Fatos relatados pelos sujeitos da pesquisa revelaram uma execução, por vezes desconectada, desse currículo, com questões importantes a serem discutidas e repensadas dentro da formação inicial do professor de inglês egresso do curso Letras-Inglês da UFPE.

Esta pesquisa nos possibilitou descortinar a concepção de língua e de ensino de LI que está subjacente à proposta curricular do curso, compreendendo como esses conceitos e concepções são contemplados nas disciplinas de formação docente. Foi também possível reconhecer o perfil crítico e pós-crítico do currículo do curso Letras-Inglês da UFPE, tendo em vista que sua proposta de formação contempla reflexões sobre a língua e seus contextos socioculturais e políticos, assim como enfatiza a importância do olhar crítico sobre a educação, a realidade dos alunos e suas necessidades educativas. E para além desse perfil curricular, este estudo não só respondeu às perguntas de pesquisa propostas inicialmente, como também levantou novos questionamentos sobre o lugar do ensino de produção escrita em LI na formação inicial docente, e sobre como essa formação vem acontecendo nos momentos da realização dos estágios curriculares.

Dessa forma, as reflexões trazidas neste estudo não pretendem esgotar as questões sobre formação docente, ensino de LE, a importância do professor de inglês e da produção escrita na Educação Básica brasileira. É essencial que continuemos a discutir sobre o ensino da escrita LI e as condições desse ensino no panorama nacional, pois concordando com Antunes (2016, p.19),

as políticas públicas relativas ao ensino, os gestores das escolas, alguns professores parecem ainda não ter enxergado esta evidência: **o exercício da escrita, da escrita de textos, ainda não é uma prioridade nas escolas**. Falta programação, falta tempo para isso. Quase sempre, o programa de gramática ocupa esse tempo. Faltam condições de trabalho para os professores, com salas super lotadas e desconfortáveis, sem clima de concentração e de trabalho assistido. (grifo da autora)

Ainda há muito que se discutir acerca das políticas linguísticas, das condições de ensino e de aprendizagem da língua, assim como das práticas de linguagem e da formação inicial e continuada do professor de inglês. Os desdobramentos desta pesquisa partem de resultados que nos mostram a importância da construção de um processo formativo humano, reflexivo e crítico, capaz de formar sujeitos que transformam a sua visão de mundo através do conhecimento sobre a LI.

Buscamos, portanto, com este estudo, contribuir para uma reflexão sobre a formação inicial do professor de inglês, partindo da perspectiva crítica e ainda sob o olhar do futuro professor. Pensar a sua formação é pensar o seu papel enquanto professor, sujeito social capaz de, na sua ação docente, levar outros sujeitos à transformação de si e da sua realidade. Não sendo um tanto idealista, mas ser professor é, sim, abrir portas para o mundo, dar acesso ao conhecimento e oportunizar a criação do seu próprio ponto de vista sobre as coisas. Desenvolver esse pensamento crítico nos alunos é construir uma sociedade que pensa, que discute, que reconhece seu papel social e seu poder de transformação. Apesar dos tantos anos de docência, nunca deixei apagar a luz da esperança nem perdi a crença de que só a educação transforma as pessoas e o mundo.

## 7. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, p. 9-21, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1951/1953].

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski** Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1929].

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2021

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Editora da PUC-SP, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. **Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006a. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931[[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes M. Matêncio. São Paulo: Mercado das Letras, 2006b.

CAMELO, Elizabeth; GALLI, Joice Armani. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. **Revista Investigações**, 2019. p. 456-478.

CARVALHO, José. Ricardo. **Capacidades de linguagem específicas para o domínio da leitura sob a abordagem do ISD**. In: CARVALHO, José Ricardo et al. *Agir de linguagem na escola e na universidade*. São Luís: EDUFMA, 2021.p. 78-104.

CAVALCANTE, C. B. **Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa na era digital: explorando caminhos possíveis'** Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal De Campina Grande. Campina Grande. p.173. 2020.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Para uma expansão do conceito de Capacidades de Linguagem**. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 357 – 383.

ESPAR, M. A. **Brasil: o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a bola da vez**. In: MOURA, V. & DAMIANOVIC, M.C. & LEAL, V. *O Ensino de Línguas: Concepções e Práticas Universitárias*. Coleção Letras. Programa de Pós Graduação em Letras. Editora Universitária da UFPE. Recife, 2010, p. 231 – 237.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias do círculo linguístico de Bakhtin*. São Paulo. Ed.: Parábola, 2009.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. **Literacy: Major themes in education**, p. 40-63, 2004.

GALLI, J. A. Política Linguística e letramento em LE: o papel das línguas na sociedade contemporânea. In: GRIGOLETO, Evandra; NARDI, Fabiele. S.; SILVA, Silmara D. (org). *Discursos de resistência: literature, cultura, política*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 303p.

ISBN: 978-65-86101-03-4. *E-book*. Disponível em: 170

<https://ebookspedroejoaeditores.wordpress.com/2020/03/19/discursos-da-resistencia-literatura-cultura-politica/>. Acesso em: 25 set 2022.

GERALDI, João Wanderley. Prática e produção de textos na escola. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 7, 1986.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa-e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

GIROUX, Henry A. **Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition**. 1983.

GIROUX, Henry A. **Ideology, culture, and the process of schooling**. Temple University Press, 1984.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, nº 2, Mar./Abr. 1995, p.57-63.

GUIMARÃES, E. (2003) **Relações entre línguas**. In: Enciclopédia das línguas no Brasil. Disponível em: [https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/relacoes\\_linguas.htm](https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/relacoes_linguas.htm). Acesso em 13/03/2023.

GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO A. R. e COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KAPLAN, R. Cultural thought patterns in inter-cultural education. In: SILVA, T.; MATSUDA, P. K. *Landmark essays on ESL writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 11-25.

KOZIKOSKI, E. P. L. **Diferentes abordagens e técnicas no desenvolvimento da produção escrita em Língua Inglesa – reflexões e experiências.** Artigo [online]. 2017, p. 01 – 10. Acessado em 20 de outubro de 2022. Disponível em [http://www.unifia.edu.br/projetorevista/edicoesanteriores/agosto09/artigos/educacao/escritamlin\\_guainglesa.pdf](http://www.unifia.edu.br/projetorevista/edicoesanteriores/agosto09/artigos/educacao/escritamlin_guainglesa.pdf)

LARRÉ, J. M.R.G.M. **Colaboração e crença metodológica: pensando a escrita na aula de língua estrangeira.** In: MOURA, V. & DAMIANOVIC, M.C. & LEAL, V. *O Ensino de Línguas: Concepções e Práticas Universitárias.* Coleção Letras. Programa de Pós Graduação em Letras. Editora Universitária da UFPE. Recife, 2010, p. 37 – 46.

LENARTOVICZ, T. **Letramento Digital E Participação De Professores Em Uma Oficina De Novas Tecnologias Aliada Ao Ensino De Língua Inglesa'** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual De Maringá. Maringá. p.139. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33 ed. – Petrópolis, RJ, 2013.

MOREIRA. **Currículo, cultura e formação de professores.** *Educar*, n. 17, Curitiba, Editora da UFPR, 2001, p. 39-50.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e gestão: propondo uma parceria.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2013, v. 21, n. 80 [Acessado 19 Agosto 2021, pp. 547-562. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300009>>.

MOURA, V. & DAMIANOVIC, M.C. & LEAL, V. **O Ensino de Línguas: Concepções e Práticas Universitárias.** Coleção Letras. Programa de Pós Graduação em Letras. Editora Universitária da UFPE. Recife, 2010.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NUNAN, David (ed.). **Practical English Language Teaching**. New York: McGraw Hill, 2003.

PARAHYBA, Fatiha Dechicha. **Avaliação e reescrita: desenvolvimento das capacidades de produção textual em inglês**. 2011, 412 f. Tese (Doutorado em Letras – Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PERNAMBUCO. Resolução nº 20/2015. Disciplina o Estágio nos cursos de graduação da UFPE. **Boletim Oficial UFPE**, Recife, V. 50, nº 104, p. 1 – 24 de 13 de novembro de 2015.

PINTO, R. **O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual**. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO A. R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 111 – 119.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas**. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Revista Inter-Ação**, v. 25, n. 2, 2000.

SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. **Journal for the Study of Education and Development**, v. 15, n. 58, p. 43-64, 1992.

SCHNEUWLY, Bernard. Les operations langagieres. Em Schneuwly, Bernard. **Le language écrit chez l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestle, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, 2004.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UFPE. CAC. Departamento de Letras. Coordenação dos cursos de licenciatura em Letras. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Licenciatura/Letras-Inglês. Recife, 2017.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Portaria N° 04/2021. Dispõe sobre as formas de aproveitamento curricular de carga horária obtida pela participação de estudantes de cursos de Licenciatura participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) da UFPE. Disponível em <https://sipac.ufpe.br/public>. Acesso em 29/10/2024. Recife: UFPE, 2021.

UFPE. Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PROGRAD. **Política Institucional para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco**. Recife: UFPE, 2022.

UFPE. Resolução n° 20/2015. Disciplina o Estágio nos cursos de graduação da UFPE. **Boletim Oficial UFPE**, Recife, V. 50, n° 104, p. 1 – 24 de 13 de novembro de 2015.

VOLÓCHINOV, Valentin et al. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora, v. 34, n. 1, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WILDEMUTH, Barbara M. **Post-positivist research: two examples of methodological pluralism**. In: *Library Quarterly*, nº63, 1993, pp.450-468.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA E RESPOSTAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

#### **DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

**LINHA DE PESQUISA: Análise De Práticas De Linguagem No Campo Do Ensino**

**TESE: O LUGAR DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA (LI)**

**PESQUISADORA: ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO**

**ORIENTADORA: Prof Dra SIANE GOIS CAVALCANTI RODRIGUES**

**COORIENTADORA: Prof Dra FATIHA DECHICHA PARAHYBA**

#### **QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

12. NOME

13. E-mail

14. Qual (is) das disciplinas abaixo você está cursando no semestre vigente?

( ) Estágio Curricular 3 ( ) Estágio Curricular 4

15. Como estudante do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UFPE, quais disciplinas relacionadas ao ensino de língua inglesa você já cursou?

( ) Metodologia De Ensino De Língua Inglesa I

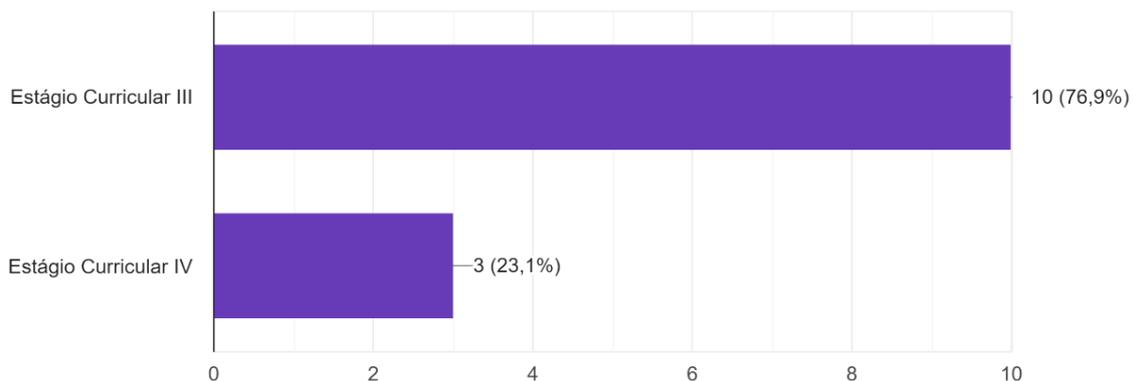
- ( ) Metodologia De Ensino De Língua Inglesa II
- ( ) Metodologia De Ensino De Língua Inglesa III
- ( ) Metodologia De Ensino De Língua Inglesa IV
- ( ) Metodologia De Ensino De Língua Inglesa V
- ( ) Estágio curricular em Inglês I
- ( ) Estágio curricular em Inglês II
- ( ) Estágio curricular em Inglês III

16. Nas disciplinas cursadas até o momento, a modalidade escrita da língua foi contemplada? De que forma?
17. A produção de textos escritos em LI é exigida no decorrer do curso?
18. Caso a sua resposta à pergunta anterior tenha sido sim, quais gêneros de textos são solicitados com mais frequência?
19. Sobre sua experiência no ensino de LI, você já ministrou alguma aula ou micro-teaching?
20. Caso a sua resposta à pergunta anterior tenha sido sim, em qual situação você lecionou e qual temática você abordou?
21. Como parte das atividades exigidas pela disciplina de Estágio Curricular 3 e 4, os professores estagiários precisam produzir um projeto didático de regência. Nesse projeto, você contemplou o ensino da produção de textos escritos em LI?
22. Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido sim, você tem disponibilidade para continuar participando da pesquisa por meio da realização de entrevista em um encontro online (com duração prevista de 20 minutos) através da plataforma/aplicativo *google meet*?
23. Qual a preferência pelo meio de contato para marcar a entrevista (especificar: e-mail, WhatsApp ou telefone).
24. Ainda sobre sua participação nas demais etapas da pesquisa, você disponibilizaria o projeto didático produzido na disciplina de estágio curricular 3 e/ou 4, como parte do corpus a ser analisado nesse estudo? Devemos salientar que ao analisar o projeto disponibilizado por você, nos comprometemos a preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer

outras indicações que possam identificá-los, assim como especificado em termo de confidencialidade apresentado ao CEP – UFPE.

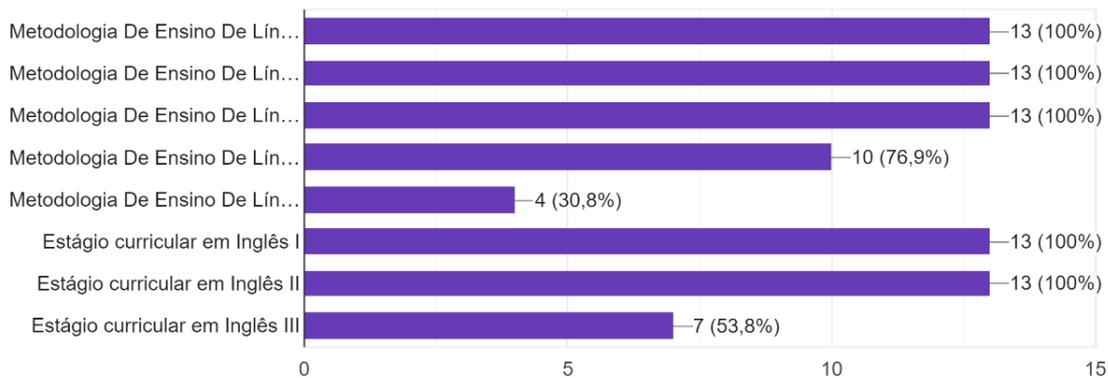
Qual (is) das disciplinas abaixo você está cursando no semestre vigente?

13 respostas



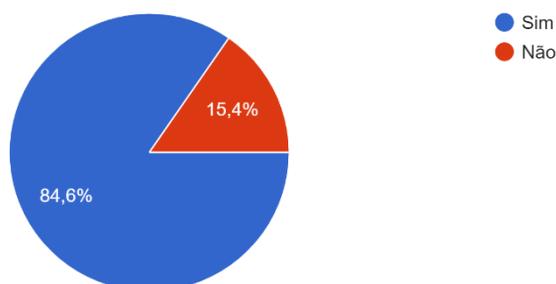
Como estudante do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UFPE, quais disciplinas relacionadas ao ensino de língua inglesa você já cursou?

13 respostas



Nas disciplinas cursadas até o momento, a produção escrita foi contemplada?

13 respostas



Caso a sua resposta à pergunta anterior tenha sido sim, de que forma a produção escrita foi abordada?

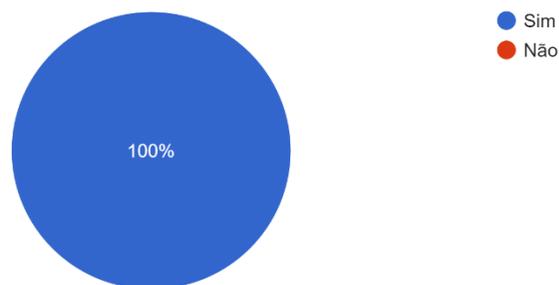
11 respostas

- Com a produção de ensaios, artigos ou fichamentos.
- Em estágio, somente nos relatórios. Éramos instruídos a escrever sobre as aulas assistidas e fazer um relatório final retratando a experiência completa. Em metodologia, dependia de qual disciplina era e de qual módulo. Mas em nenhuma delas a escrita foi um foco constante, não tivemos muita prática de estrutura textual nem de linguagem adequada. Era mais atividades orais ou de pouca produção escrita.
- Como plano de aulas, em sua maioria. Nas cadeiras de estágio fizemos relatórios. O primeiro muito curto e em Português, o segundo tivemos mais liberdade para relatar mais e foi escrito em Inglês.
- Review, summary and essay
- De forma superficial e pouco eficiente.
- Com a escrita de ensaios e artigos.
- Apenas para relatório no fim da cadeira de estágio
- Foram solicitadas atividades relacionadas à realização de planos de aula e também de artigos a respeito das temáticas apresentadas em sala. Mas muito pouco.
- As produções escritas são requeridas como forma de avaliação.
- Precisamos escrever um relatório de estágio no final da disciplina e também escrevemos alguns comentários sobre as aulas dos professores da escola para que eles nos dessem horas complementares por isso.

- Acredito que tanto a escrita quanto a interpretação de textos escritos foram suficientemente pautadas em diferentes disciplinas do curso, principalmente nas relacionadas à área da Linguística e em disciplinas específicas de produção escrita. Porém, uma preocupação maior poderia ser dada na abordagem de estratégias de escrita em disciplinas nas áreas de Literatura e Metodologia de Ensino.

A produção de textos escritos em Língua Inglesa é exigida no decorrer do curso?

13 respostas



Caso a sua resposta à pergunta anterior tenha sido sim, em quais disciplinas e quais gêneros de textos são solicitados com mais frequência?

13 respostas

- Geralmente depende do professor que ensina a cátedra, na maioria das disciplinas de MELI a produção escrita não foi contemplada pois tivemos o mesmo professor. Entretanto, em uma MELI tivemos um professor diferente (este também deu uma disciplina de Inglês) e aí focamos na escrita. Se não me engano, foi no quinto período. Produzimos ensaios, artigos, fichamentos e também pequenos textos falando sobre temas diversos para treinar a formatação e escrita em inglês. Também escrevemos ensaios nas disciplinas de Literatura Inglesa I, II, III e IV. Por último, produzimos um artigo na disciplina de Compreensão e Produção em Língua Inglesa.
- No curso de Letras Inglês da UFPE, tudo depende do professor que está ministrando a disciplina, porque alguns nem se dão ao trabalho de seguir a ementa. No meu caso, as disciplinas em que mais trabalhei texto em inglês foram Inglês II, Tradução

Literária (eletiva), Literatura Inglesa I e II e Inglês VI. Literatura Inglesa III teve uma produção ao final da cadeira, mas só. Em Inglês III, IV e V não houve quase nenhuma prática de escrita, e quando havia o gênero era livre. No caso de Literatura Inglesa I e II, o gênero era essay e em Inglês VI, artigo. Inglês II era mais focado em atividades espaçadas de textos curtos.

- Nas cadeiras de Literatura são pedidos summaries e essays, nas de Inglês, o pedido mais comum foi essay, mas de escrita livre mesmo, sem muito direcionamento, apenas em Inglês I e em Inglês VI precisamos escrever gêneros diferentes, mais desafiadores e com instrução (BioData em Inglês I e artigo em Inglês VI).
- Literatura I, II; Literatura III e IV foram as disciplinas que mais produzimos textos escritos e o gênero foi ensaio acadêmico.

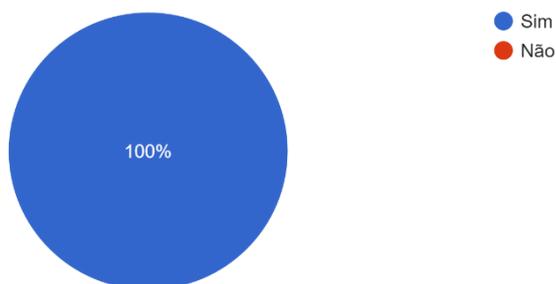
#### Ensaio e artigos

- MELI, Literatura e algumas vezes nas disciplinas de Inglês, como Inglês VIII e Compreensão e Produção de Texto em Língua inglesa.
- Nas disciplinas Inglês VII, Literatura 2 e cultura dos povos de língua inglesa. Os mais solicitados são artigos ou mini artigos.
- Em alguns momentos escrevemos artigos ou alguns papers, mas houve mais apresentações ou provas
- Majoritariamente em Linguística, Literatura e Inglês, mas também nas disciplinas de MELI
- Literatura em língua inglesa, artigos de opinião. Nas disciplinas “Inglês (1-7)” também, artigos e respostas discursivas em testes.
- Na disciplina Inglês VI foi solicitado um artigo, nas outras disciplinas de Inglês e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (MELI) os gêneros solicitados com mais frequência são ensaios e resenhas.
- Todas as disciplinas ministradas em língua inglesa fazem trabalhos escritos na mesma língua. A maioria dos trabalhos são resenhas, ensaios e artigos.
- Disciplinas na área da Linguística, Literatura e Inglês exigem e enfatizam a produção escrita em Língua Inglesa em atividades e trabalhos acadêmicos. Mesmo que a escrita não seja, em alguns casos, o foco da avaliação, a competência continua sendo importante para a produção dos trabalhos. Por conta disso, apesar de algumas

atividades ousarem na seleção de gêneros mais criativos e dinâmicos, a prioridade se dá a gêneros estritamente acadêmicos, como artigos ou dissertações.

Quando produzidos, os textos escritos em LI são avaliados e os estudantes recebem algum feedback das suas produções?

13 respostas



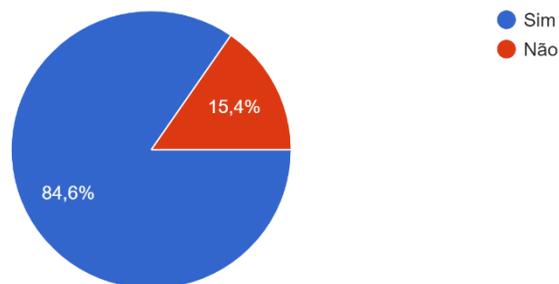
Caso a sua resposta à pergunta anterior tenha sido sim, como é feita essa avaliação e como é dado esse feedback?  
13 respostas

- Geralmente por comentários do professor ao decorrer da disciplina e também no documento google.
- Depende do professor. Em Inglês II, o feedback era contínuo e dedicado. Inglês III, IV e V não recebi feedback útil em momento algum. Literatura Inglesa I e II e Inglês VI o feedback vinha muito depois da escrita e era pontual. Literatura Inglesa III foi uma das poucas vezes que recebi um feedback rápido e, mais importante ainda, aprofundado - com dicas do que praticar e melhorar.
- Depende muito do professor que corrige. Alguns só colocam Well done, outros corrigem cada detalhe, até o cabeçalho errado. Os que fazem feedbacks minuciosos nos ajudaram, de fato, a melhorar a escrita.
- De forma superficial com termos como Excelente, ótimo, bom; poucos dão feedback para ajudar. Alguns criticam demais fazendo a gente se sentir incompetente na habilidade escrita.

- Sim, na maioria das vezes, mas não todas.
- Geralmente eles são avaliados online, e o professor dá o feedback online também. Não acho isso tão bom pois na maioria das vezes permanecemos com dúvidas mesmo após o trabalho final ser corrigido.
- Através de pontuação e breves comentários.
- Apenas em uma cadeira com um professor tive um feedback relevante
- De maneira geral, sim.
- Alguns professores dão um feedback detalhado, marcando questões gramaticais e de coesão e coerência além do domínio do tema falado. Outros só respondem com “ok, nice, good”.
- Os professores dão feedback por comentários no texto no Google Docs.
- O professor revisa o texto apontando erros.
- A avaliação da produção escrita é bastante relativa ao docente responsável por cada disciplina, portanto não há uma certa estabilidade ao longo do curso na forma como o feedback é dado. Porém, em disciplinas de Linguística Aplicada à Língua Inglesa e algumas matérias de Inglês focadas na escrita, a competência é avaliada de forma mais minuciosa e com feedback mais detalhado, com correções explícitas de inadequações ortográficas ou problemas de coerência e estrutura dos textos. Entretanto, as demais áreas, em sua maioria, costumam avaliar mais a argumentação e discussão do tema, em detrimento de fatores linguísticos.

Sobre sua experiência no ensino de Língua Inglesa, você já ministrou alguma aula ou micro-teaching?

13 respostas



Caso a sua resposta à pergunta anterior tenha sido sim, em qual situação você lecionou e qual temática você abordou? Quais habilidades (reading, writing, listening, speaking) você contemplou?

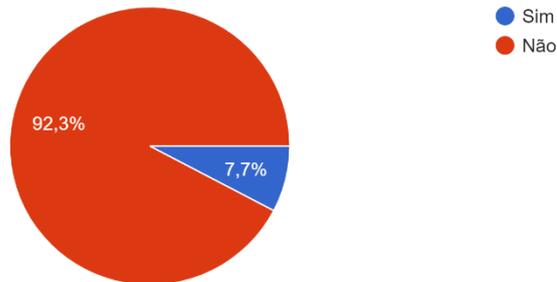
11 respostas

- Em MELI tivemos muitas micro-teaching. Geralmente o tema (speaking, reading) era ditado pelo professor e os alunos tinham a liberdade de escolher assuntos e atividades que contemplassem esses temas. Eu abordava temáticas relacionadas a communicative approach e task-based teaching, com atividades relacionadas a séries, livros e músicas.
- Sou professora de cursinho desde 2021. Os micro-teachings que apresentei trabalharam principalmente speaking e reading.
- Micro teaching só nas aulas de MELI mesmo. E às aulas que lecionei foram no estágio II, duas aulas introdutórias de greetings, só para fazer os alunos usarem a língua inglesa de alguma forma e as outras foram aulas de revisão para a prova do 7o ano. Utilizamos flashcards e brincadeiras para ajudar na memorização do vocabulário da prova. O foco das aulas era A gramática, nem tinha muito de reading, os alunos reclamavam quando a prova de Inglês era em Inglês.
- Eu leciono em aulas particulares individuais, os temas costumam ser diversos: phrasal verbs, alphabet, family members, making the plural. Busco contemplar todas as quatro habilidades.
- Eu trabalho desde o segundo período então já ensinei todas as habilidades.
- Nas disciplinas de MELI. Abordei temáticas relacionadas ao speaking, com atividades task-based e baseadas na communicative approach.
- Dei aula em cursos e abordei todas as habilidades.
- Geralmente as habilidades mais abordadas foram de listening, reading e speaking. Writing normalmente muito pouco, ou até mesmo como atividade pós-aula (para ser entregue).
- Abordei todas as habilidades, atualmente leciono e já fiz micro teaching
- Já ministrei aulas no Estágio Curricular e micro-teaching. As temáticas abordadas foram, por exemplo, rotinas e processo de envelhecimento, definido pelo professor.

- Nas disciplinas de metodologia 3 e 4 foi necessário fazer micro-teaching. Já explorei as quatro habilidades.

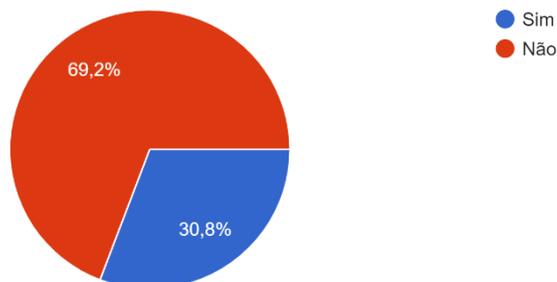
Como parte das atividades exigidas pela disciplina de Estágio Curricular III e IV, os professores estagiários precisam produzir um projeto didático ...lar o ensino da produção de textos escritos em LI?

13 respostas



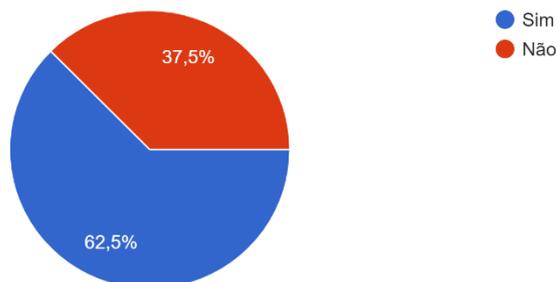
Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido sim, você tem disponibilidade para continuar participando da pesquisa por meio da realização d...os) através da plataforma/aplicativo google meet?

13 respostas



Ainda sobre sua participação nas demais etapas da pesquisa, você disponibilizaria o projeto didático produzido na disciplina de estágio curric...o de confidencialidade apresentado ao CEP – UFPE.

8 respostas



APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

**LINHA DE PESQUISA: Análise De Práticas De Linguagem No Campo Do Ensino**

**TESE: O LUGAR DO ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA (LI)**

**PESQUISADORA: ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO**

**ORIENTADORA: Prof Dra SIANE GOIS CAVALCANTI RODRIGUES**

**COORIENTADORA: Prof Dra FATIHA DECHICHA PARAHYBA**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

1. Durante a sua vida escolar, como foi a sua experiência com a aprendizagem de língua inglesa?
2. Qual(is) fator(es) o levou ou levaram à escolha do curso de licenciatura em Letras-Inglês?
3. Na sua opinião, o que é ser um professor de língua estrangeira?
4. Pensando sobre a sua formação no curso de Letras-Inglês na UFPE, que contribuições os estudos realizados nas diversas disciplinas trouxeram para sua concepção do “ser professor de inglês”?
5. Nas disciplinas cursadas até o momento, a modalidade escrita da língua foi contemplada? De que forma?
6. Para você, qual a importância da produção de textos escritos no ensino de línguas estrangeiras?
  
7. Pensando ainda sobre a produção de textos escritos, na sua opinião, qual o lugar da escrita no ensino de língua inglesa?
8. Você já cursou a disciplina de Linguística Aplicada à Língua Inglesa e a de Inglês VIII? Se sim, como a produção escrita em LI foi abordada durante as aulas?
9. No período em que você cursou as disciplinas de Linguística Aplicada em LI e Inglês VIII, foram produzidos gêneros textuais em LI? Se sim, quais?
10. Nas disciplinas de Metodologia de Ensino de LI, cursadas nos períodos iniciais do curso, foram discutidas questões pedagógicas sobre o ensino de LI? Se sim, quais temas foram abordados em sala de aula?
11. Nas aulas de Metodologia de Ensino de LI, o planejamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ensino da produção escrita em LI foi trabalhado? Se sim, de que forma?
12. Qual (is) das disciplinas abaixo você está cursando no semestre vigente?  
( ) Estágio Curricular 3 ( ) Estágio Curricular 4
13. Nas disciplinas de Estágio Curricular é proposta a produção de um projeto didático para regência em turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como se dá o processo de produção desse projeto?

14. Em seu projeto didático, foi contemplada a produção escrita em língua inglesa? Se sim, de que forma?
15. Qual(is) gênero(s) textual(ais) foram propostos para a produção dos alunos nas escolas em que você fez a regência?
16. Se não, por que não propor a produção escrita nas aulas de regência em LI?
17. Você visualiza alguma dificuldade em relação ao trabalho com a escrita em LI na sala de aula do ensino fundamental e ensino médio? Se sim, quais?
18. Como a sua experiência e aprendizagens durante a graduação (formação inicial) contribuíram para as suas escolhas no projeto didático?
19. Após finalizado o processo de regência, qual(is) resultado(s) você obteve a partir das produções escritas dos alunos? Foi possível realizar a produção dos textos em LI em sala de aula?
20. Você já teve experiência com o ensino de língua inglesa além do estágio de regência? Se sim, em qual(is) contexto(s) e com qual(is) público(s)?
21. Considerando a sua vivência no curso de Letras-Inglês da UFPE, como a universidade contribuiu para a sua formação como futuro professor de língua inglesa?

## ANEXOS

### ANEXO A – Parecer Consubstanciado CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O LUGAR DA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA (LI)

**Pesquisador:** ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 65154222.2.0000.5208

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.882.492

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de projeto de pesquisa de doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, que se encontra sob a orientação da Profª Siane Gois Cavalcanti e coorientação da Profª Fatiha Dechicha Parahyba. Com o propósito de analisar a formação inicial de professores de língua inglesa, no que se refere ao ensino e aprendizagem da produção escrita, a pesquisadora, além de realizar uma pesquisa documental em documentos institucionais, irá recrutar participantes entre os estudantes que estejam cursando as disciplinas de Estágio Curricular III e Estágio Curricular IV, no curso de licenciatura em Letras-Inglês da UFPE. Em um primeiro momento da coleta de dados, será aplicado um questionário online com todos os estudantes das referidas disciplinas. A partir das respostas obtidas no questionário, serão selecionados 3 estudantes de cada disciplina para participarem das etapas subsequentes da pesquisa, a saber, a realização de uma entrevista semiestruturada e a análise dos projetos didáticos produzidos pelos participantes durante os estágios de regência. Os dados coletados no questionário referem-se à trajetória acadêmica dos estudantes e sua pretensão de abordar a produção escrita em Língua Inglesa no seu estágio de regência. A entrevista semiestruturada propõe reflexões sobre concepções de língua, ensino de inglês e produção escrita em língua inglesa, bem como sobre a formação docente. A análise dos projetos didáticos visa a verificar as capacidades de linguagem que têm maior espaço no projeto do professor estagiário.

**Endereço:** Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2128-8588 **Fax:** (81)2128-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

**Objetivo da Pesquisa:**

Geral: averiguar o lugar da produção escrita em LI na formação inicial do professor de língua inglesa, considerando como essa produção está apresentada no currículo do curso de Letras – Inglês e a forma pela qual ela é trazida nas propostas de ensino dos futuros professores.

Específicos: 1) Analisar a concepção de língua que está subjacente à proposta curricular do curso Letras-Inglês da UFPE; 2) Compreender a concepção de escrita que se revela no currículo do curso Letras-Inglês, considerando a perspectiva teórica sobre produção textual presente nas disciplinas que tratam da escrita em língua inglesa, estágio curricular e metodologia de ensino de LI; 3) Verificar os impactos da abordagem da produção escrita trazida no currículo do curso Letras-Inglês para as propostas de ensino dos futuros professores dessa língua; 4) Analisar os objetivos e capacidades de linguagem que estão em foco nos planos dos professores estagiários, considerando a proposta de trabalho com a produção escrita em língua inglesa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos – a pesquisadora pretende minimizar os riscos de “dano imaterial, no sentido de lesão da imagem e privacidade dos participantes” e de “discriminação dos participantes no que tange o tratamento social dos dados”, observando o sigilo dos dados e o respeito à vontade dos participantes sobre a apresentação de suas respostas no trabalho final. Compromete-se também a não emitir nenhum juízo de valor em relação às questões sociais, culturais e profissionais dos participantes. A pesquisadora também avaliou os riscos decorrentes dos meios virtuais utilizados na coleta, de modo adequado.

Benefícios – a pesquisadora menciona benefícios indiretos, tais como a reflexão do participante sobre sua formação inicial e sobre a construção de sua identidade profissional.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está bem fundamentada e tem relevância para o seu campo de estudo. Os procedimentos metodológicos estão bem detalhados no Projeto e conformes com os objetivos, bem como existe adequação entre a descrição da natureza dos dados e de seu tratamento e os instrumentos de coleta (questionário e entrevista) apresentados.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão em conformidade com as exigências do CEP.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Protocolo aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO, com autorização para iniciar a coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em [www.ufpe.br/cep](http://www.ufpe.br/cep) para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada com a devida justificativa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2037275.pdf	14/11/2022 12:22:39		Aceito
Outros	RoteiroParaEntrevista.pdf	11/11/2022 16:47:52	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito
Outros	QuestionarioPesquisa.pdf	11/11/2022 16:47:03	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCepElizabeth.doc	11/11/2022 16:44:38	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito
Outros	CurriculoCoorientadoraFatiha.pdf	11/11/2022 16:05:43	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Elizabeth.pdf	11/11/2022 16:00:31	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-800  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2128-8588 Fax: (81)2128-3163 E-mail: [cephumanos.ufpe@ufpe.br](mailto:cephumanos.ufpe@ufpe.br)

Continuação do Parecer: 5.882.492

Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_assinada.pdf	09/11/2022 22:58:34	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito
Outros	LattesElizabeth.pdf	04/11/2022 14:47:27	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito
Outros	LattesOrientadoraSianeGois.pdf	04/11/2022 14:45:26	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito
Outros	historicoElizabethUFPE.pdf	04/11/2022 14:41:47	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito
Outros	TermoDeConfidencialidadeElizabeth.pdf	04/11/2022 14:27:45	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito
Outros	DeclaracaoUsoDeDadosElizabeth.pdf	04/11/2022 14:26:39	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito
Outros	cartaDeAnuenciaElizabeth.pdf	04/11/2022 14:25:38	ELIZABETH DE OLIVEIRA CAMELO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 08 de Fevereiro de 2023

---

Assinado por:  
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-800  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

ANEXO B – Programas dos componentes curriculares

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/>	Disciplina		Estágio
<input type="checkbox"/>	Atividade complementar		Prática de ensino
<input type="checkbox"/>	Monografia		Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/>	OBRIGATÓRIO	<input type="checkbox"/>	ELETIVO	<input type="checkbox"/>	OPTATIVO
-------------------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	----------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE811	<b>Linguística Aplicada à Língua Inglesa I</b>	04	-	04	60	4º

Pré-requisitos	-	Co-Requisitos	-	Requisitos C.H.	-
----------------	---	---------------	---	-----------------	---

**EMENTA**

Definição e objeto de estudo da Linguística Aplicada. Estudo do processo de aquisição da língua materna e de línguas estrangeiras, letramento em língua estrangeira e teorias da aprendizagem.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

1. Definição e objeto de estudo da Linguística Aplicada
2. Aquisição da língua materna
3. Aquisição de línguas estrangeiras
4. Letramento
5. Teorias da Aprendizagem.

**BIBLIOGRAFIA**

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. Nova Iorque: Longman, 2000.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M; CELANI, M. A. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística a Linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 11-16.

KERN, Richard. *Literacy and Language Teaching*. : Oxford: OUP, 2000.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

KRASHEN, Stephen D. The Input Hypothesis and Its Rivals. In: ELLIS, Nick C. (org.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Londres: Academic Press, 1994.

MARTIN, Robert. *Para Entender Linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Oficina de Linguística Aplicada: a Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996, p. 17-24.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1997, p. 01-45.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

## PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	Disciplina		Estágio
	Atividade complementar		Prática de ensino
	Monografia		Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	OBRIGATÓRIO			ELETIVO			OPTATIVO
---	-------------	--	--	---------	--	--	----------

## DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE812	<b>Linguística Aplicada à Língua Inglesa II</b>	04	-	04	60	5º

Pré-requisitos	<b>Linguística Aplicada à Língua Inglesa I</b>	Co-Requisitos	-	Requisitos C.H.	-
----------------	--	---------------	---	-----------------	---

**EMENTA**

Estudos sobre a leitura e escrita, oralidade e a escrita e avaliação da aprendizagem de língua estrangeira.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

1. Modelos e processos de leitura
2. Leitura e escrita
3. Modelos de escrita

- |                              |
|------------------------------|
| 4. Oralidade e escrita       |
| 5. Avaliação da aprendizagem |

**BIBLIOGRAFIA**

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Professor-Leitor / Aluno-Autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Formato, 1998.

KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

GOODMAN, Kenneth S. Reading, Writing and Written Texts: a Transactional Sociopsycholinguistic View. In: FLURKLEY, Alan et al (orgs.). *On The Revolution of Reading*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. Nova Iorque: Longman, 2000.

GRABE, William; KAPLAN, Robert B. (orgs.). *Theory & Practice of Writing: an Applied Linguistics Perspective*. Londres: Longman, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Fala e escrita: uma visão não dicotômica. In: *Revista do GELNE*, v. 3, n. 1, 2001, p. 02-07.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, Produção de Textos e a Escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.

SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a Relação Oral / Escrito*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	Disciplina		Estágio
	Atividade complementar		Prática de ensino
	Monografia		Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	OBRIGATÓRIO		ELETIVO		OPTATIVO
---	-------------	--	---------	--	----------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE817	Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I	02	02	04	60	4º

Pré-requisitos	<b>Inglês III: Sintaxe III, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos da Educação e Didática</b>	Co-Requisitos	-	Requisitos C.H.	-
----------------	--	---------------	---	-----------------	---

EMENTA

Discussões introdutórias sobre o Inglês como disciplina escolar. Análise crítica de modelos de ensino-aprendizagem de Inglês e sua aplicação nos níveis Fundamental e Médio. Gerenciamento de classe.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

- How to be a good teacher and learner (Harmer);
- Managing teaching and learning;
- Difficulties within the EFL classroom;
- Métodos (Larsen-Freeman e Nunan);
- How to plan lessons (introduction);
- Micro-teaching (no class plan).

**BIBLIOGRAFIA**

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

HARMER, Jeremy. *How to Teach English*. Nova Iorque: Pearson, 2005.  
 LARSEN-FREEMAN, D.; MARTI, A. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2011.  
 NUNAN, D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

CARTER, Ronald; NUNAN, David (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.  
 DIXSON-KRAUSS, Lisbeth. *Vygotsky in the Classroom*. Nova Iorque: Longman, 1996.  
 GOWER, Roger; PHILLIPS, Diane; WALTERS, Steve. *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann, 1995.  
 HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Londres: Longman, 1983.  
 \_\_\_\_\_. *How to Teach English*. Londres: Longman, 1988.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
 PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS  
 DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	Disciplina		Estágio
	Atividade complementar		Prática de ensino
	Monografia		Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	OBRIGATÓRIO			ELETIVO			OPTATIVO
---	-------------	--	--	---------	--	--	----------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE818	<b>Metodologia de Ensino de Língua Inglesa II</b>	02	02	04	60	5º

Pré-requisitos	<b>Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I e Inglês II: Sintaxe II</b>	Co-Requisitos	<b>Estágio Curricular em Inglês I</b>	Requisitos C.H.	-
----------------	--	---------------	---------------------------------------	-----------------	---

#### EMENTA

Fundamentos teórico-práticos sobre o ensino da gramática, do vocabulário, das quatro habilidades linguísticas e de aspectos fonológicos da língua inglesa.

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Official documents (PCN ensino fundamental, PCN ensino médio, PCPE, Orientações Curriculares Nacionais);
- Curriculum (syllabus and methodology);
- Selecting and sequencing content and materials;
- Introducing class plan design;
- Micro-teaching.

#### BIBLIOGRAFIA

##### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ACTFL. *Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. 2006. Disponível em: <<http://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>>. Acesso em 01 Nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em 01 Nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <[http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/educacao/cursos-cpt-ldb-completa-e-atualizada.pdf?utm\\_source=baixou-pdf-LDB&utm\\_medium=baixou-pdf-LDB&utm\\_campaign=baixou-pdf-LDB](http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/educacao/cursos-cpt-ldb-completa-e-atualizada.pdf?utm_source=baixou-pdf-LDB&utm_medium=baixou-pdf-LDB&utm_campaign=baixou-pdf-LDB)>. Acesso em 01 Nov. 2015.

##### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-lingua-estrangeira>>. Acesso em 01 Nov. 2015.

HARMER, J. *How to teach English*. Nova Iorque: Pearson, 2005.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Nova Iorque: 2000/2003.

NUNAN, David. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

TANNER, Rosie and GREEN, Catherine. *Tasks for Teacher Education*. Trainer's Book and. Essex (Inglaterra): Addison Wesley Longman Limited, 1998.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

#### PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	Disciplina		Estágio
	Atividade complementar		Prática de ensino

	Monografia		Módulo
--	------------	--	--------

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	OBRIGATÓRIO			ELETIVO			OPTATIVO
---	-------------	--	--	---------	--	--	----------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE819	<b>Metodologia de Ensino de Língua Inglesa III</b>	02	02	04	60	6º

Pré-requisitos	<b>Metodologia de Ensino de Língua Inglesa II</b>	Co-Requisitos	-	Requisitos C.H.	-
----------------	---	---------------	---	-----------------	---

**EMENTA**

Discussão sobre a formação do professor de Inglês e a construção de sua identidade profissional. Estudo do processo ensino-aprendizagem-avaliação na área de Inglês e de seus elementos constitutivos.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

- Class plan practice;
- How to teach reading and writing;
- Teaching language through literature;
- Written genres;
- Micro-teaching.

**BIBLIOGRAFIA**

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BROWN, Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3. ed. Nova Iorque: Longman, 2007.

HAINES, Simon. *Advanced Skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

HARMER, Jeremy. *Just – reading and writing*. Nova Iorque: Marshall Cavendish, 2004.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

GOWER, Roger; PHILLIPS, Diane; WALTERS, Steve. *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann, 1995.

NUNAN, David. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PERRENOUD, Philippe et al. *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

YULE, George. *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS**  
**DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/>	Disciplina		Estágio
	Atividade complementar		Prática de ensino
	Monografia		Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/>	OBRIGATÓRIO		ELETIVO		OPTATIVO
-------------------------------------	-------------	--	---------	--	----------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE820	Metodologia de Ensino de Língua Inglesa IV	02	02	04	60	7º

Pré-requisitos	Metodologia de Ensino de Língua Inglesa III	Co-Requisitos	-	Requisitos C.H.	-
----------------	---	---------------	---	-----------------	---

**EMENTA**

Estudo da aula de Inglês em sua especificidade: planejamento, desenvolvimento e avaliação.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

- How to teach listening and speaking;
- How to teach pronunciation;
- Oral Genres;
- Micro-teaching.

**BIBLIOGRAFIA**

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

BROWN, Douglas. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3. ed. Nova Iorque: Longman, 2007.

CELCE-MURCIA, Marianne (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Nova Iorque: Heinle & Heinle, 2001.

HARMER, Jeremy; LETHABY, Carol. *Just – Listening and Speaking*. Nova Iorque: Marshall Cavendish, 2007.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

NUNAN, David. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

NUNAN, David (ed.). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill, 2003.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YULE, George. *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS**  
**DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/>	Disciplina		Estágio
	Atividade complementar		Prática de ensino

	Monografia		Módulo
--	------------	--	--------

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	OBRIGATÓRIO		ELETIVO		OPTATIVO
---	-------------	--	---------	--	----------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
LE821	<b>Metodologia de Ensino de Língua Inglesa V</b>	01	03	03	45	8º

Pré-requisitos	<b>Metodologia de Ensino de Língua Inglesa IV</b>	Co-Requisitos	-	Requisitos C.H.	-
----------------	---	---------------	---	-----------------	---

**EMENTA**

Elaboração, testagem e utilização de material didático para o ensino de Inglês no Ensino Fundamental e Médio.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

- Assessment and testing construction;
- Difficulties in ELT classes;
- Teaching Grammar;
- Technologies in the classroom.

**BIBLIOGRAFIA**

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ANDERSON, C.; CLAPHAM, C., WALL, D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BROWN, D. *Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CELCE-MURCIA, M. *Testing English as a Second or Foreign Language*. Nova Iorque: Heinle & Heinle, 2014.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

CARDOZO, Rosinella; MAGDALENA, Jonathan. *Testing and test construction*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Samcruz5/testing-and-test-construction-evaluation-in-efl>>. Acesso em 12/10/2016. Acesso em 12/10/2016.

CLAPHAM, Caroline. *Principles of assessment*. Centre for Language, Linguistics and Area Studies. Disponível em: <<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1398>>. Acesso em 12/10/2016.

KLUITMANN, Sebastian. *Testing English as a foreign language: two EFL-tests used in Germany*. Disponível em:

<[http://www.sprachenmarkt.de/fileadmin/sprachenmarkt/wissen\\_images/Wissenschaftliche\\_Arbeit\\_Sebastian\\_Kluitmann\\_TOEIC-KMK.pdf](http://www.sprachenmarkt.de/fileadmin/sprachenmarkt/wissen_images/Wissenschaftliche_Arbeit_Sebastian_Kluitmann_TOEIC-KMK.pdf)>. Acesso em 12/10/2016.

LEMMETTI, Jani. *What makes a good English test in EFL?* Göteborgs Universitet. Disponível em: <[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38440/1/gupea\\_2077\\_38440\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38440/1/gupea_2077_38440_1.pdf)>. Acesso em 12/10/2016.

MAGDALENA, Jonathan. *Validity, reliability and practicality*. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Samcruz5/validity-reliability-practicality>>. Acesso em 12/10/2016.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

	Disciplina	X	Estágio
	Atividade complementar		Prática de ensino
	Monografia		Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	OBRIGATÓRIO		ELETIVO		OPTATIVO
---	-------------	--	---------	--	----------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal				Nº. de créditos	C. H. Global	Período	
		1 Teór ica	2 Prát ica	3	4				
LE798	<b>Estágio Curricular em Inglês I</b>	4	02	5	04	6 3	0	7 9 0	8 5

Pré-requisitos	Metodologia de Ensino de Língua Inglesa I	Co-requisitos	-	Requisitos C.H.	-
----------------	---	---------------	---	-----------------	---

**EMENTA**

Estágio supervisionado de observação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação da língua inglesa no nível Fundamental. (6º ao 9º ano).

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

Análise crítico-reflexiva de processos de ensino-aprendizagem-avaliação na área de Língua Inglesa e funcionamento da escola e da sala de aula; condições de produção da leitura, da escrita e do estudo do Inglês na escola;

- o grupo-classe e seu perfil cultural, cognitivo, socioeconômico e comportamental; habilidades e competências linguísticas; experiências e saberes prévios; os alunos enquanto usuários da Língua Inglesa;
- propostas curriculares e programas de ensino;
- planos e projetos didáticos;
- procedimentos metodológicos utilizados;
- seleção, adaptação e utilização de materiais didáticos na aula de Inglês;
- práticas avaliativas na área da linguagem.

**BIBLIOGRAFIA**

**Bibliografia Básica**

LARSEN-FREEMAN, Diane et al. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP, 2003.

GOWER, Roger et al. *Teaching practice handbook*. Nova Iorque: Macmillan, 1995.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. Londres: Longman, 1998.

**Bibliografia Complementar**

RICHARDS, J. C. et al. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1995.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching*. Portsmouth (Inglaterra): Heinemann, 1994.

SWAN, Michael. *Practical English usage*. Oxford: OUP, 1997.

TANNER, Rosie et al. *Tasks for teacher education*. Londres: Longman, 1998.

UR, Penny. *A course in language teaching*. Cambridge: CUP, 1996.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS**  
**DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

	Disciplina	X	Estágio
	Atividade complementar		Prática de ensino
	Monografia		Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	OBRIGATÓRIO		ELETIVO		OPTATIVO
---	-------------	--	---------	--	----------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de créditos	C. H. Global	Período		
		9 ica	Teór				10 ica	Prát
LE79 9	<b>11</b> <b>Está</b> <b>gio</b> <b>Curricular</b> <b>em Inglês II</b>	<b>12</b>	02	<b>13</b>	04	<b>14</b> 0 4	<b>15</b> 9 0	<b>16</b> 6 o

Pré-requisitos	Metodologia de Ensino de Língua Inglesa II	Co-requisitos	-	Requisitos C.H.	-
----------------	--	---------------	---	-----------------	---

**EMENTA**

Estágio supervisionado de observação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação da língua inglesa no nível Médio.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

Análise crítico-reflexiva de processos de ensino-aprendizagem-avaliação na área de Língua Inglesa:

- organização e funcionamento da escola e da sala de aula; condições de produção da leitura, da escrita e do estudo do Inglês na escola;
- o grupo-classe e seu perfil cultural, cognitivo, socioeconômico e comportamental; habilidades e competências linguísticas; experiências e saberes prévios; os alunos enquanto usuários da Língua Inglesa;
- propostas curriculares e programas de ensino;
- planos e projetos didáticos;
- procedimentos metodológicos utilizados;
- seleção, adaptação e utilização de materiais didáticos na aula de Inglês;
- práticas avaliativas na área da linguagem.

**BIBLIOGRAFIA**

**Bibliografia Básica**

LARSEN-FREEMAN, Diane et al. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP, 2003.

GOWER, Roger et al. *Teaching practice handbook*. Nova Iorque: Macmillan, 1995.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. Londres: Longman, 1998.

**Bibliografia Complementar**

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1997.  
 PALIM, Jonh et al. *Tombola: Communication activities for teenagers*. Boston: Nelson, 1992.  
 RICHARDS, J. C. et al. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1995.  
 SCRIVENER, Jim. *Learning teaching*. Portsmouth (Inglaterra): Heinemann, 1994.  
 TANNER, Rosie et al. *Tasks for teacher education*. Londres: Longman, 1998.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
 PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS  
 DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

	Disciplina	<input checked="" type="checkbox"/>	Estágio
	Atividade complementar	<input type="checkbox"/>	Prática de ensino
	Monografia	<input type="checkbox"/>	Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

<input checked="" type="checkbox"/>	OBRIGATÓRIO	<input type="checkbox"/>	ELETIVO	<input type="checkbox"/>	OPTATIVO
-------------------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	----------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal				Nº. de créditos	C. H. Global	Período	
		17 ica	Teór	18 ica	Prát				
LE800	<b>19 Estágio Curricular em Inglês III</b>	<b>20</b>	02	<b>21</b>	07	<b>22</b> 5	0 1	<b>23</b> 35	<b>24</b> 7

Pré-requisitos	<b>Estágio Curricular em Inglês I e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa III</b>	Co-requisitos	-	Requisitos C.H.	-
----------------	---	---------------	---	-----------------	---

**EMENTA**

Regência de turma de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Vivência da docência em situação de aula em diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividade de campo). Participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (estudos, reuniões, conselhos de classe etc.).

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

Implementação dos Projetos Pedagógicos no Ensino Fundamental, onde serão apreciadas(os):

- a metodologia da sala de aula;
- o material didático;
- o nível de aprendizagem dos alunos

**BIBLIOGRAFIA**

**Bibliografia Básica**

LARSEN-FREEMAN, Diane et al. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP, 2003.

GOWER, Roger et al. *Teaching practice handbook*. Nova Iorque: Macmillan, 1995.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. Londres: Longman, 1998.

**Bibliografia Complementar**

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEM, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB, 2006.

RICHARDS, J. C. et al. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1995.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching*. Portsmouth (Inglaterra): Heinemann, 1994.

SWAN, Michael. *Practical English usage*. Oxford: OUP, 1997.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

	Disciplina	X	Estágio
	Atividade complementar		Prática de ensino
	Monografia		Módulo

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

X	OBRIGATÓRIO		ELETIVO		OPTATIVO
---	-------------	--	---------	--	----------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal				Nº. de créditos	C. H. Global	Período			
		25 ica	Teór	26 ica	Prát						
LE80 1	<b>27</b> Está <b>gio</b> <b>Curricular</b> <b>em Inglês IV</b>	<b>28</b>	02	<b>29</b>	04	<b>30</b> 3	0	<b>31</b> 0	9	<b>32</b> 0	8

Pré-requisitos	<b>Estágio Curricular em Inglês II e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa IV</b>	Co-requisitos	-	Requisitos C.H.	-
----------------	---	---------------	---	-----------------	---

**EMENTA**

Regência de turma de Língua Inglesa no Ensino Médio. Vivência da docência em situação de aula em diferentes formatos (coletivo, de grupo, atendimento individual e atividade de campo). Participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (estudos, reuniões, conselhos de classe, etc.).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Implementação dos Projetos Pedagógicos no ensino médio, onde serão apreciadas(os):

- a metodologia da sala de aula;
- o material didático;
- o nível de aprendizagem dos alunos.

#### **BIBLIOGRAFIA**

##### **Bibliografia Básica**

LARSEN-FREEMAN, Diane et al. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP, 2003.

GOWER, Roger et al. *Teaching practice handbook*. Nova Iorque: Macmillan, 1995.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. Londres: Longman, 1998.

##### **Bibliografia Complementar**

RICHARDS, J. C. et al. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP, 1995.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching*. Portsmouth (Inglaterra): Heinemann, 1994.

SWAN, Michael. *Practical English usage*. Oxford: OUP, 1997.

TANNER, Rosie et al. *Tasks for teacher education*. Londres: Longman, 1998.

UR, Penny. *A course in language teaching*. Cambridge: CUP, 1996.

EMENTA

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

## ANEXO C – RESOLUÇÃO N°20/2015

B.O. UFPE, RECIFE, 50 (104 ESPECIAL): 01-24 13 DE NOVEMBRO DE 2015

CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO N° 20/2015

*EMENTA: Disciplina o Estágio nos cursos de Graduação da UFPE.*

O CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO, no uso das suas atribuições,

CONSIDERANDO:

- que o estágio é um elemento que completa a formação acadêmica do estudante no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se instrumento fundamental de integração, aquisição de experiência, aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano;
- que o estágio, como componente dos Projetos Pedagógicos dos cursos, deve ter parâmetros definidos para regulamentar o seu planejamento, acompanhamento e avaliação;
- que o direcionamento do estágio, no âmbito dos cursos de Graduação da UFPE, deve se ajustar à Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

RESOLVE:

## CAPÍTULO I

### DO ESTÁGIO E SUAS MODALIDADES

Art. 1º - Os cursos de graduação da UFPE poderão incluir como parte de suas matrizes curriculares, ao menos um estágio supervisionado, com duração mínima de um período letivo, com carga horária determinada pelo colegiado do curso no respectivo Projeto Pedagógico.

Art. 1º - Os cursos de graduação da UFPE poderão incluir como parte de suas matrizes curriculares, ao menos um estágio, com carga horária determinada pelo colegiado do curso no respectivo Projeto Pedagógico. (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE)

§ 1º - O estágio de que trata o *caput* deste artigo poderá ser de caráter obrigatório ou não obrigatório, devendo ambas as modalidades ser definidas no Projeto Pedagógico do curso.

§ 1º - O estágio de que trata o *caput* deste artigo poderá ser de caráter obrigatório ou não obrigatório, sendo ambas as modalidades curriculares, uma vez que devem ser definidas no Projeto Pedagógico do curso, e supervisionadas, visto que deve ter acompanhamento efetivo por supervisor indicado pela concedente, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, conforme as regulamentações específicas de cada Curso, e por professor orientador da UFPE. (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE)

§ 2º - o estágio obrigatório é aquele definido como requisito para a conclusão do curso.

§ 3º – o estágio não obrigatório é aquele realizado como atividade opcional, com o intuito de complementar a formação do estudante mediante a vivência de experiências próprias da atividade profissional.

§ 3º – O estágio não obrigatório é aquele realizado como atividade opcional, previsto no projeto pedagógico do curso no âmbito dos componentes curriculares que integralizam a carga horária complementar, sendo compatível com as atividades acadêmicas, que contemple o ensino e à aprendizagem, contribuindo na formação do estudante. (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE)

B.O. UFPE, RECIFE, 50 (104 ESPECIAL): 01-24 13 DE NOVEMBRO DE 2015

§ 4º - O estágio deverá ser planejado, realizado, acompanhado e avaliado em conformidade com os planos individuais de estágio e os Projetos Pedagógicos dos cursos.

§ 5º - As atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário deverão ter, obrigatoriamente, correlação com a área de estudos do curso ao qual é vinculado.

§ 6º - É vedado que as atividades de extensão, monitoria e iniciação científica, sejam consideradas atividades de estágio obrigatório e não obrigatório.

§ 6º - É vedado que as atividades de extensão, monitoria e iniciação científica, sejam consideradas atividades de estágio obrigatório e não obrigatório, exceto nos casos de acordos ou convênios da UFPE com Instituições Públicas ou Privadas, cujo objetivo seja a imersão do discente no campo da prática a fim de exercitar de forma ativa a relação entre a teoria e a prática profissional. (Redação dada pela Resolução 09/2018 – CCEPE)

## CAPITULO II DA FORMALIZAÇÃO DO CONVÊNIO

Art. 2º - Para a concessão de estágio entre a UFPE e a entidade concedente, será obrigatória à prévia celebração de convênio específico, exceto no caso de estágio obrigatório na modalidade funcionário estudante, em que a celebração do convênio será facultativa.

Parágrafo Único - O estágio obrigatório na modalidade funcionário estudante é aquele em que um funcionário do quadro de pessoal da CONCEDENTE, realiza seu estágio com orientação e acompanhamento da UFPE.

§ 1º - O estágio obrigatório na modalidade funcionário estudante é aquele em que um funcionário do quadro de pessoal da CONCEDENTE, realiza seu estágio com orientação e acompanhamento da UFPE. (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

§ 2º - No caso de estágio obrigatório por estudantes funcionários de concedentes ou empresários do ramo de atividade do curso de graduação, é dispensável a celebração de termo de compromisso, conforme Parecer 917/2018/PF-UFPE/PGF/AGU, uma vez que o estudante já tem vínculo empregatício na concedente onde trabalha ou é o próprio empreendedor. Entretanto, é indispensável a correlação das atividades desempenhadas com a proposta pedagógica do curso e o acompanhamento do professor orientador. (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

§ 3º - Para o aproveitamento como Estágio Obrigatório da atividade profissional desempenhada pelo estudante em área correlata a seu curso de graduação, é necessária a formalização, pelo estudante funcionário ou estudante empresário, de requerimento dirigido à Coordenação de Estágio do seu Curso, com a seguinte documentação em anexo: (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

I - Declaração da empresa na qual conste o detalhamento da atividade exercida e cópia do correspondente registro na Carteira Profissional, quando o aluno for empregado de empresa privada; (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

II - Declaração do órgão público na qual conste o detalhamento da atividade exercida e cópia do correspondente ato de nomeação, quando o aluno for servidor público; (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

III - Cópia do Contrato Social da empresa, devidamente registrado na Junta Comercial, comprovando as atividades em áreas correlatas à sua habilitação, quando o aluno for sócio-administrador; (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

IV - Relatório final de estágio, obedecida à estrutura estabelecida para avaliação do Estágio Supervisionado Obrigatório de cada Curso, devidamente aprovado pelo professor orientador, para aprovação do Coordenador de Estágio do Curso, lançamento da nota no SIG@ e integralização da disciplina de estágio. [\(Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#) B.O. UFPE, RECIFE, 50 (104 ESPECIAL): 01-24 13 DE NOVEMBRO DE 2015

Art. 3º - Quando houver ônus da cobertura de seguro para UFPE, será necessário que assim fique estipulado no termo de convênio e que haja justificativa da concedente para a impossibilidade de arcar com o seguro.

Art. 4º - A UFPE deverá celebrar convênios com agentes externos de integração para que os estudantes tenham acesso às vagas de estágio cadastradas por aquelas instituições.

§ 1º - Caberá ao agente de integração o pagamento de seguro contra acidentes pessoais.

§ 1º - Poderá ao agente de integração assumir o pagamento de seguro contra acidentes pessoais. [\(Redação dada pela Resolução 09/2016 – CCEPE\)](#)

§ 2º - Ao final de cada ano, o agente de integração encaminhará ao Setor de Estágios da PROACAD relatório sobre os estágios intermediados, de acordo com o formato definido pela UFPE.

§ 2º - Ao final de cada ano, o agente de integração encaminhará à Coordenação Geral de Estágios da PROACAD relatório sobre os estágios intermediados, de acordo com o formato definido pela UFPE. [\(Redação dada pela Resolução 09/2018 – CCEPE\)](#)

§ 2º - Ao final de cada ano, o agente de integração encaminhará à Coordenação de Formação para o Trabalho da PROACAD relatório sobre os estágios intermediados, de acordo com o formato definido pela UFPE. [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

§ 3º - A UFPE não poderá repassar verba, efetuar pagamento ou, por qualquer outra forma, remunerar o agente de integração.

Art. 5º - Os estudantes da UFPE poderão realizar estágios oferecidos por pessoas jurídicas de direito privado e pelos órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 5º - Os estudantes da UFPE poderão realizar estágios oferecidos por pessoas jurídicas de direito privado e pelos órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que tenham condições de lhes proporcionar o exercício de competências próprias da atividade profissional, propiciando-lhes a complementação do ensino e preparando-os para o exercício da profissão. [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

### CAPITULO III

#### DA FORMALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Art. 6º - Para a realização do estágio pelo estudante da UFPE serão observadas as seguintes formalidades:

I- Solicitação prévia de matrícula na disciplina de estágio, para os alunos vinculados do curso, no caso de estágio obrigatório.

II - aprovação do plano individual de estágio pela Coordenação do Curso, no caso de estágio não obrigatório, ou Coordenação de Estágio, no caso de obrigatório;

II - aprovação do plano de atividades de estágio pela Coordenação do Curso, no caso de estágio não obrigatório, ou Coordenação de Estágio, no caso de obrigatório; (Redação dada pela Resolução 09/2016 – CCEPE)

III - formalização do termo de compromisso de estágio entre o estudante, a concedente e a UFPE, que deverá ser assinado seguindo essa ordem.

III - formalização do termo de compromisso de estágio entre o estudante, a concedente e a UFPE, representada pela Coordenação do Curso, no caso de estágio não obrigatório, e pela Coordenação de Estágio do Curso, no caso de estágio obrigatório, que deverá ser assinado seguindo essa ordem. (Redação dada pela Resolução 09/2018 – CCEPE)

IV – É vedada a solicitação de matrícula de estágio para aluno em trancamento de curso. B.O. UFPE, RECIFE, 50 (104 ESPECIAL): 01-24 13 DE NOVEMBRO DE 2015

IV – É vedada a realização de estágio por aluno em trancamento de curso ou com matrícula vínculo. (Redação dada pela Resolução 09/2018 – CCEPE)

Art. 6º - Para a realização do estágio pelo estudante da UFPE serão observadas as seguintes formalidades: (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE)

I – existência de convênio de concessão de estágio entre a concedente ou o agente de integração, quando houver o auxílio deste último nesse processo de aprendizagem, e a UFPE; (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE)

II - aprovação do plano de atividades de estágio, anexo obrigatório do termo de compromisso, pela Coordenação de Estágio do Curso, em ambas as modalidades de estágio, que deve ser construído com participação do estudante, da concedente e do professor orientador; (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE)

III - formalização do termo de compromisso de estágio entre o estudante, a concedente e a UFPE, representada em ambas as modalidades pela Coordenação de Estágio do Curso, que deverá ser assinado seguindo essa ordem; (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE)

IV – matrícula e frequência regular do estudante, sendo vedada a realização do estágio em caso de trancamento de curso ou matrícula vínculo. (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE)

V - Comprovação da contratação de seguro contra acidentes pessoais, que no caso de estágio obrigatório, em que o seguro é assumido pela UFPE, se dará através da planilha de controle de estagiário com o recebido da Coordenação de Formação para o Trabalho e no caso de estágio não obrigatório, através da cópia da apólice anexada ao termo de compromisso. (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

Parágrafo Único - À medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante, os ajustes que forem efetuados no plano de atividades, a que se refere o inciso II do caput deste artigo, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos. (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

## CAPITULO IV DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Art. 7º - A solicitação de matrícula em estágio preferencialmente obedecerá ao calendário acadêmico, podendo a matrícula ser requerida em qualquer período do ano, desde que o aluno esteja vinculado à UFPE no momento da solicitação.

Art. 8º - O estudante encaminhará à Coordenação de Estágio do seu curso, até o final do semestre letivo em que cumpriu o plano de atividades, relatório aprovado pelo supervisor e pelo professor orientador de estágio, objetivando o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas, ao qual deverá ser atribuída uma nota em escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos.

Art. 8º - O estudante encaminhará à Coordenação de Estágio do seu curso, até o final do semestre letivo em que cumpriu o plano de atividades, relatório de estágio, consoante modelo específico de cada Curso, aprovado pelo supervisor e pelo professor orientador, objetivando o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas, ao qual deverá ser atribuída uma nota em escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos. [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

Art. 9º - Ao final do estágio será atribuída ao estagiário, pelo professor orientador, uma nota de 0 a 10.

§ 1º - A aprovação em estágio estará condicionada à obtenção de uma média final igual ou superior a 7,0 (sete);

§ 2º - A avaliação do Estágio Obrigatório, pelo professor orientador, levará em consideração:

a) as avaliações feitas pelo supervisor da Instituição Concedente;

b) o relatório do estágio e/ou a apresentação de relatório, a critério dos Colegiados de Curso. B.O. UFPE, RECIFE, 50 (104 ESPECIAL): 01-24 13 DE NOVEMBRO DE 2015

§ 3º - Ao aluno que obtiver uma avaliação satisfatória por parte do supervisor na Instituição Concedente de estágio, mas não alcançar aprovação, por não cumprir de forma satisfatória aos demais requisitos necessários, será dada uma segunda oportunidade para realização do relatório e/ou a apresentação de relatório, dentro do prazo estabelecido pelo Colegiado de Curso, sem que haja necessidade de repetir o estágio.

§ 4º - Em caso de reprovação, o aluno perderá a prioridade para concorrer à pré-seleção para outro estágio.

## CAPÍTULO V DO ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO

Art. 10º - Poderá realizar estágio não-obrigatório o estudante que atender aos seguintes requisitos:

I – estiver regularmente matriculado;

I – estiver regularmente matriculado e com frequência regular; [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

II - tiver integralizado, no curso ao qual estiver vinculado, o número mínimo de créditos em disciplinas obrigatórias determinado no Projeto Pedagógico do curso, que não poderá ser inferior à soma dos créditos das disciplinas obrigatórias do primeiro semestre do curso em que estiver matriculado;

III – possuir, a partir do segundo semestre do curso, integralização igual ou superior a 50% (cinquenta por cento) do número de créditos previstos para os anos anteriores;

III – possuir, a partir do terceiro semestre do curso, integralização igual ou superior a 50% (cinquenta por cento) do número de créditos previstos para os anos anteriores; [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

IV – não apresentar, no período letivo imediatamente anterior àquele em que solicitar a concessão ou renovação do estágio, reprovação por falta em mais de 25% das atividades de ensino em que esteve matriculado;

V – tiver plano de atividades aprovado pelo professor orientador e pela Coordenação de Estágio do curso ao qual é vinculado.

V – tiver plano de atividades aprovado pelo professor orientador e pela Coordenação do Curso ao qual é vinculado. [\(Redação dada pela Resolução 09/2016 – CCEPE\)](#)

V – tiver plano de atividades aprovado pelo professor orientador e pela Coordenação de Estágio do Curso ao qual é vinculado. [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

§ 1º - Em caso de estudante vindo de outra instituição por força de programa de mobilidade acadêmica, o Coordenador do curso da UFPE poderá autorizar a realização de estágio mediante a avaliação dos créditos e disciplinas cursadas pelo estudante na sua instituição de origem.

§ 1º - Em caso de estudante vindo de outra instituição por força de programa de mobilidade acadêmica, o Coordenador de Estágio do curso da UFPE poderá autorizar a realização de estágio mediante a avaliação dos créditos e disciplinas cursadas pelo estudante na sua instituição de origem. [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

§ 2º - A carga horária de estágios não-obrigatórios poderá ser registrada no histórico escolar do estudante como atividade complementar, de acordo com os limites definidos no Projeto Pedagógico do curso.

§ 2º - A carga horária de estágios não obrigatórios poderá ser registrada no histórico escolar do estudante como atividade complementar, de acordo com os limites definidos no Projeto Pedagógico do curso, mediante entrega pelo estudante dos relatórios parciais e final de estágio, consoante modelo específico de cada Curso, com menção de aprovação pelo supervisor e pelo professor orientador. [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#) B.O. UFPE, RECIFE, 50 (104 ESPECIAL): 01-24  
13 DE NOVEMBRO DE 2015

§ 3º – O estágio, na mesma parte concedente, não poderá ter duração superior 02 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência, e suas atividades deverão ter progressiva complexidade, consoante o estudante avance na sua formação. [\(Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

§ 4º – Os critérios para realização do estágio não obrigatório constantes dos incisos do caput deste artigo são os requisitos mínimos gerais, podendo cada Curso definir, através do seu PPC ou de decisão

colegiada, outros critérios conforme suas especificidades e a partir de qual semestre poderá ocorrer essa modalidade de estágio. [\(Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

## CAPÍTULO VI DO ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO

Art. 11 - O estagiário deverá desenvolver atividades de caráter profissionalizante, estritamente vinculadas às especificidades do seu curso, observando-se os princípios da ética profissional e obedecendo às determinações legais.

Art. 12 - São atribuições e responsabilidades do estagiário:

I - executar as tarefas dentro do prazo previsto no cronograma;

II - manter contato com o professor orientador nos horários destinados à orientação, deixando-o a par do andamento das tarefas;

III - apresentar o relatório parcial e final ao professor orientador para a avaliação do estágio;

IV - executar demais atribuições e responsabilidades conferidas pela coordenação de estágio e/ou pelo orientador.

Art. 13 - Cada curso deverá manter uma Coordenação de Estágio, à qual competirá:

Art. 13 - Cada curso deverá manter uma Coordenação de Estágio, indicada pelo seu colegiado, com mandato de 02 (dois) anos, à qual competirá: [\(Redação dada pela Resolução 09/2018 – CCEPE\)](#)

Art. 13 - Cada curso deverá manter uma Coordenação e Vice-Coordenação de Estágio, indicadas pelo seu colegiado, com mandato de 02 (dois) anos e redução de carga horária equiparada à Coordenação de Curso, responsável pelos estágios obrigatórios e não obrigatórios, à qual competirá: [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

I - identificar as oportunidades de estágio;

I - identificar as oportunidades de estágio, avaliando a adequação da concedente do estágio à formação cultural e profissional do educando; [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

II - estabelecer o fluxo de encaminhamento de estagiário;

III - firmar termos de compromisso;

III - firmar termos de compromisso de estágio obrigatório e zelar pelo cumprimento dos mesmos; [\(Redação dada pela Resolução 09/2016 – CCEPE\)](#)

III - celebrar termos de compromisso de estágio, representando a UFPE, e zelar pelo cumprimento dos mesmos; [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

IV - indicar docentes para orientação dos estágios;

V – planejar, supervisionar e avaliar os estágios intermediados pelos agentes de integração;

VI - avaliar os relatórios finais junto com os professores orientadores;

VI - avaliar os relatórios finais com os professores orientadores; (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE) B.O. UFPE, RECIFE, 50 (104 ESPECIAL): 01-24 13 DE NOVEMBRO DE 2015

VII - realizar o competente registro no SIG@.

VIII - enviar à Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, periodicamente, as necessidades de campos de estágio selecionados para celebração de Convênios;

VIII - enviar à Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, periodicamente, as necessidades de campos de estágio selecionados, com a documentação para celebração de Convênios; (Redação dada pela Resolução 09/2016 – CCEPE)

IX - Encaminhar à Coordenação Geral de Estágios, até o dia 20 de cada mês, a relação dos alunos que deverão ser incluídos no seguro da UFPE, seguindo o modelo da planilha de controle de estagiários constante na página eletrônica da PROACAD.

IX - Encaminhar à Coordenação de Formação para o Trabalho, até o dia 20 de cada mês, a relação dos alunos que deverão ser incluídos no seguro da UFPE, seguindo o modelo da planilha de controle de estagiários constante na página eletrônica da PROACAD. (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE)

Parágrafo Único – No caso de Cursos com menos de 500 (quinhentos) discentes vinculados, será permitida a indicação de um único Coordenador de Estágio para mais de um curso, do mesmo Centro Acadêmico. (incluído pela Resolução 09/2018 – CCEPE)

Art. 14 - Aos professores orientadores, competirá acompanhar a execução do plano de atividades através de encontros periódicos com os estudantes e do contato com supervisores técnicos das instituições concedentes.

Art. 14 - Aos professores orientadores, competirá acompanhar a execução do plano de atividades lastreado nos relatórios periódicos de responsabilidade do estagiário, em encontros periódicos com os estudantes e contatos com supervisores técnicos das instituições concedentes. (Redação dada pela Resolução 09/2018 – CCEPE)

Art. 14 - Aos professores orientadores, competirá: (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE)

I – representar a UFPE na definição do plano de atividades do estagiário; (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

II - acompanhar a execução do plano de atividades lastreado nos relatórios periódicos de responsabilidade do estagiário; (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

III - realizar encontros periódicos com os estudantes, objetivando orientar as discussões e análises, conduzindo os estagiários na fundamentação das experiências e nas propostas de novas estratégias; (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

IV - propor aos estagiários estratégias que superem as dificuldades encontradas; (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

V – manter contato periódico com os supervisores técnicos das instituições concedentes; (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

VI - realizar ao menos 1 (uma) visita de supervisão ao local de estágio no semestre, por amostragem, com elaboração do relatório da visita. (Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE)

§1º - Os colegiados dos Cursos, de acordo com o seu corpo docente e discente, definirão o quantitativo máximo de estudantes que cada professor poderá orientar por semestre. [\(Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

§ 2º - Caso, em decorrência da visita técnica de que trata o inciso VI deste artigo, verifique-se o desvirtuamento da finalidade do estágio e/ou o descumprimento das normas específicas, deverá o professor orientador informar à concedente e ao Coordenador de Estágio do Curso, a fim de que se proceda aos ajustes devidos e em não havendo tais ajustes, o termo de compromisso deverá ser rescindido, com a reorientação do estagiário para outra concedente e comunicação imediata à Coordenação de Formação para o Trabalho da PROACAD para que o ocorrido seja relatado ao Ministério Público do Trabalho. [\(Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#) B.O. UFPE, RECIFE, 50 (104 ESPECIAL): 01-24 13 DE NOVEMBRO DE 2015

§ 3º - A forma de supervisão dos estágios deve constar no PPC e será realizada por meio de orientação, acompanhamento e avaliação, pelos docentes orientadores da UFPE e pelos supervisores do campo de estágio. [\(Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

Art. 15 - À Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, através da Coordenação Geral de Estágios, com a colaboração das diferentes Coordenações de Estágio, caberá:

Art. 15 - À Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, através da Coordenação de Formação para o Trabalho, com a colaboração das diferentes Coordenações de Estágio, caberá: [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

I - Diligenciar a assinatura dos Convênios indicados pelas Coordenações de Estágio;

I - Diligenciar a assinatura dos Convênios indicados pelas Coordenações de Estágio dos Cursos, Coordenações de Curso e tencionados pela própria concedente; [\(Redação dada pela Resolução 09/2018 – CCEPE\)](#)

I - Diligenciar a assinatura dos Convênios indicados pelas Coordenações de Estágio dos Cursos ou tencionados pela própria concedente; [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

II – Assinar os termos de compromisso de estágio obrigatório para os estágios de funcionários estudantes ou conseguidos por intermédio de agentes de integração. [\(Revogado pela Resolução 09/2016 – CCEPE\)](#)

III - Propor as diretrizes gerais para o planejamento e avaliação dos Estágios Curriculares.

IV – Orientar os coordenadores, orientadores, alunos e concedentes quanto às questões legais. [\(Incluído pela Resolução 09/2016 – CCEPE\)](#)

V – Planejar, regular, monitorar e avaliar as práticas de integração entre a UFPE e o mundo do trabalho; [\(Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

VI - Gerir o seguro de estágio obrigatório; [\(Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

VII - Representar a Proacad em comissões de articulação com o mundo do trabalho das formações da UFPE. [\(Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

## CAPÍTULO VII

## DOS DIREITOS DO ESTAGIÁRIO

Art. 16 - A concessão de bolsa de estágio e auxílio-transporte será compulsória no estágio não-obrigatório e facultativa no estágio obrigatório.

§ 1º - O pagamento dos benefícios previstos no caput será de responsabilidade da entidade concedente do estágio.

§ 2º - Fica vedada a concessão de estágio remunerado em órgão da UFPE a estudante beneficiado por outro programa de bolsa, com exceção feita aos beneficiários de bolsas oriundas dos programas de assistência social.

Art. 17 - O estagiário deverá ter cobertura contra acidentes pessoais, podendo, ainda, inscrever-se e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral de Previdência Social.

§1º - Estarão cobertos por seguro custeado pela UFPE, durante todo o período do estágio:

I - os estudantes da UFPE que estiverem estagiando em órgão desta Universidade;

II - os estudantes de outras Instituições de Ensino que estiverem estagiando em órgão da UFPE, quando explicitada essa condição em convênio estabelecido entre as duas Instituições de Ensino; B.O. UFPE, RECIFE, 50 (104 ESPECIAL): 01-24 13 DE NOVEMBRO DE 2015

III - os estudantes da UFPE que estiverem realizando estágio obrigatório em instituição externa, quando a parte concedente não oferecer seguro contra acidentes pessoais, desde que explicitada essa condição em convênio estabelecido entre as instituições, conforme § 2º do art. 2º desta Resolução.

§2º - Para a celebração de convênio na forma mencionada no inciso III do parágrafo anterior, deverá ser acatada, pelo Setor de Estágio da PROACAD, a justificativa fornecida pela instituição convenente.

§2º - Para a celebração de convênio na forma mencionada no inciso III do parágrafo anterior, deverá ser acatada, pela Coordenação Geral de Estágio da PROACAD, a justificativa fornecida pela instituição convenente. (Redação dada pela Resolução 09/2016 – CCEPE)

§2º - Para a celebração de convênio na forma mencionada no inciso III do parágrafo anterior, deverá ser acatada, pela Coordenação de Formação para o Trabalho da PROACAD, a justificativa fornecida pela instituição convenente. (Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE)

§3º - Em caso de estudante da UFPE que esteja em mobilidade em outra instituição, esta última deverá providenciar o seguro contra acidentes pessoais.

Art. 18 - A jornada de atividade em estágio a ser cumprida pelo estudante deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar e com o funcionamento do órgão ou entidade concedente do estágio, não podendo ultrapassar 6 horas diárias e 30 horas semanais.

Parágrafo único - Nos estágios relativos a cursos que alternam teoria e prática, e nos períodos em que não estejam previstas aulas presenciais, a jornada de atividade em estágio será estabelecida em comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, observado o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais, e desde que tal previsão esteja contida no Projeto Pedagógico do curso.

## CAPÍTULO VIII

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 19 - A orientação de estágio contará como esforço docente regular de ensino, devendo a carga horária ser determinada pelo Colegiado do Curso, respeitado o plano pedagógico.

Art. 19 - A orientação de estágio contará como esforço docente regular de ensino, devendo a carga horária ser determinada pelo Colegiado do Curso, observando-se o número de discentes por orientador, até o limite de 60 (sessenta) horas, devendo a forma de contabilização definida constar do PPC do Curso. [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

Art. 20 - A supervisão das atividades de estágio será computada na carga horária dos docentes responsáveis, observado o limite fixado na regulamentação específica. Nos casos de estudante da própria UFPE onde o docente responsável é supervisor e também professor-orientador apenas uma das cargas horárias poderá ser computada.

Art. 20 - A supervisão ou orientação das atividades de estágio será computada na carga horária dos docentes responsáveis, observado o limite fixado na regulamentação específica. [\(Redação dada pela Resolução 09/2018 – CCEPE\)](#)

Parágrafo Único - Nos casos de estágio em unidades da UFPE, o supervisor e o orientador do estagiário devem ser pessoas distintas. [\(Incluído pela Resolução 09/2018 – CCEPE\)](#)

Art. 21 - A realização de estágio não obrigatório no exterior somente será autorizada por meio do programa de intercâmbio ou no âmbito de programas de mobilidade acadêmica, no país ou no exterior, deverão ser comprovados com a especificação das atividades realizadas, para fins de aproveitamento de estudos, se couber.

Parágrafo único - Caberá à respectiva Coordenação do Curso proceder à avaliação das atividades realizadas.

Art. 21 - A realização de estágio obrigatório no exterior somente será autorizada por meio do programa de intercâmbio ou no âmbito de programas de mobilidade acadêmica, mediante a comprovação das atividades realizadas com a especificação, cabendo ao Colegiado do Curso à avaliação das atividades realizadas e B.O. UFPE, RECIFE, 50 (104 ESPECIAL): 01-24 13 DE NOVEMBRO DE 2015

aprovação do estágio para fins de aproveitamento acadêmico. [\(Redação dada pela Resolução 09/2016 – CCEPE\)](#)

Art. 21 - A realização de estágio obrigatório no exterior será autorizada por meio do programa de intercâmbio, no âmbito de programas de mobilidade acadêmica ou em instituições públicas internacionais, devidamente conveniadas com a UFPE, mediante a comprovação das atividades realizadas com a especificação, cabendo ao Colegiado do Curso à avaliação e aprovação do estágio para fins de aproveitamento acadêmico. [\(Redação dada pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

Parágrafo único – No caso de não aprovação, pelo Colegiado do Curso, do estágio no exterior como obrigatório, poderá ter aproveitamento para fins de atividades complementares. [\(Redação dada pela Resolução 09/2016 – CCEPE\)](#)

Art. 21 – A – O estágio obrigatório poderá ser realizado por meio do Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica, desde que se enquadre no respectivo Convênio de Programa e esteja previsto no plano de disciplinas a serem cursadas, devendo a documentação do estágio emitida pela instituição receptora, ser apreciada pelo Coordenador de Estágio do Curso, para devido registro no SIG@. [\(Incluído pela Resolução 09/2016 – CCEPE\)](#)

Art. 22 - Os cursos de graduação deverão se adequar ao artigo 1º em um prazo de 12 meses, a contar da entrada em vigor desta Resolução.

Art. 23 – Nos casos em que o estudante estiver matriculado na disciplina de Estágio, mas não conseguir finalizá-lo no semestre de vínculo, será permitida a renovação da referida disciplina, através do SIGA@, uma única vez, e no semestre imediatamente subsequente.

Art. 23 – Nos casos em que o estudante estiver matriculado na disciplina de Estágio, mas não conseguir integralizar sua carga horária e finalizá-lo no semestre de vínculo, será permitida a renovação da referida disciplina, através do SIGA@, uma única vez, e no semestre imediatamente subsequente. [\(Redação dada pela Resolução 09/2018 – CCEPE\)](#)

Art. 24 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação e revoga as Resoluções nº 02/85-CCEPE e nº 04/85-CCEPE, bem como as demais disposições em contrário.

Art. 25 - Os cursos de graduação deverão se adequar aos artigos 13 e 19 em um prazo de 12 meses, a contar da entrada em vigor desta Resolução. [\(Incluído pela Resolução 02/2020 – CEPE\)](#)

APROVADA NA 4ª (QUARTA) SESSÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CCEPE, REALIZADA NO DIA 09 DE NOVEMBRO DE 2015.

*Presidente:* Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

*- Reitor -*

ANEXO D – REGULAMENTO DOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS E NÃO OBRIGATÓRIOS DO CURSO  
LETRAS-INGLÊS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
REGULAMENTO DOS ESTÁGIOS (OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO) DO CURSO DE  
LETRAS-INGLÊS (LICENCIATURA) APROVADO PELO COLEGIADO DO CURSO EM  
04/10/2017

CAPITULO I  
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - Este regulamento, atualizado e aprovado pelo Colegiado do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE em 04/10/2017, fixa as normas para o cumprimento de estágios obrigatório e não obrigatório do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) do Departamento de Letras, de acordo com as disposições da legislação federal e dos órgãos deliberativos e executivos da UFPE, especialmente as resoluções 20/2015 e 09/2016 do CCEPE.

CAPITULO II  
DAS FINALIDADES

Art. 2º - O estágio (obrigatório e não obrigatório) é o período de exercício pré-profissional do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE em que o aluno permanece em contato direto com ambientes de trabalho autênticos, desenvolvendo atividades profissionalizantes, programadas ou projetadas, avaliáveis, com duração limitada e supervisão adequada (docente, no caso das instituições de ensino).

Art. 3º - São finalidades do estágio:

I - Proporcionar ao aluno Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE vivências de natureza teórico-prática relacionadas ao exercício da docência em língua inglesa em instituições de ensino fundamental e médio (estágio obrigatório);

II - Motivar também a experiência com exercícios linguísticos e literários em língua inglesa, bem como exercícios de análise contrastiva com a língua portuguesa (estágio não obrigatório) de caráter experimental em organizações diversas, visando imersão na realidade profissional no âmbito de sua formação;

III - Complementar sua formação acadêmica;

IV - Desenvolver atividades rotineiras próprias das instituições de ensino (no caso dos estágios obrigatórios) e também de organizações diversas de natureza linguística, literária e tradutológica (estágios não obrigatórios).

CAPITULO III  
DOS CAMPOS DE ESTÁGIO E ÁREAS

Art. 4º - Constituem campos para a realização das disciplinas de estágio obrigatório (Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV) apenas instituições de educação básica (ensino fundamental e médio) das redes pública e privada, doravante denominadas escolas-campo. Serão aceitas experiências em escolas de língua (que promovem cursos livres de língua inglesa) e organizações de natureza linguística, literária e tradutológica somente como estágio não obrigatório, e desde que essas organizações sejam previamente validadas pela Coordenação do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE.

Parágrafo 1º - Os alunos poderão realizar as disciplinas do estágio obrigatório (Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV) nas instituições educacionais de ensino fundamental e médio onde já atuam como professores, desde que estejam conveniadas com a UFPE e que atendam os requisitos dos campos de estágio e demais critérios estabelecidos neste regulamento.

Art. 6º - As escolas-campo (escolas ou organizações) deverão oferecer condições para:

I. Planejamento e execução conjunta das atividades propostas como estágio obrigatório e não obrigatório;  
II. Aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos do campo específico de formação docente (estágio obrigatório), a saber:

- Observação do processo de organização da escola e da sala de aula enquanto espaços educativos;
  - Acompanhamento do docente em seu processo de formação e atuação profissional;
  - Observação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação relacionados à língua inglesa, suas literaturas e questões culturais;
  - Regência em turma de língua inglesa no ensino fundamental e médio;
  - Participação em atividades pedagógicas complementares à atividade docente (estudos, reuniões, conselhos de classe, etc.);
- III. Vivência efetiva de situações reais de trabalho no campo profissional da docência em língua inglesa (estágio obrigatório) e também das organizações de natureza linguística, literária e tradutológica (estágios não obrigatórios);
- III. Avaliação e autoavaliação.

#### CAPÍTULO IV DA COORDENAÇÃO DOS ESTÁGIOS

Art. 7º - A Coordenação de Estágios do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE é a unidade de coordenação, articulação e administração dos estágios, representada pelo Coordenador de Estágios do referido Curso.

Art. 8º - A Coordenação será exercida por um docente efetivo, denominado Coordenador de Estágios, indicado pelo Colegiado do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE dentre seus membros e homologados pelo Pleno Departamental.

Parágrafo 1º - O Coordenador de Estágios exercerá a função por um período de 02 (dois) anos, podendo ser reconduzido por mais um período.

Parágrafo 2º - Ao Coordenador de Estágios será atribuído carga horária semanal de acordo com a carga horária presencial das disciplinas de estágio obrigatório (Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV).

##### Seção I Do Coordenador de Estágios

Art. 9º - De acordo com a Resolução 20/2015 do CCEPE, compete ao Coordenador de Estágios:

- identificar oportunidades de estágio obrigatório;
- estabelecer o fluxo de encaminhamento de estagiário;
- firmar termos de compromisso;
- indicar docentes para orientação dos estágios;
- planejar, supervisionar e avaliar os estágios intermediados pelos agentes de integração;
- avaliar os relatórios finais junto com os professores orientadores;
- realizar o competente registro no Sig@;
- enviar à Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, periodicamente, as necessidades de campo de estágio selecionados para celebração de Convênios;
- encaminhar à Coordenação Geral de Estágios, até o dia 20 de cada mês, a relação dos alunos que deverão ser incluídos no seguro UFPE, seguindo o modelo da planilha de controle de estagiários constante na página eletrônica da PROACAD.

Por fim, caberá à PROACAD, através da Coordenação Geral de Estágios, e com a colaboração do Coordenador de Estágios do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE, diligenciar a assinatura dos Convênios pleiteados pelos alunos. Essa diligência se dá da seguinte maneira:

1. o aluno entra em contato com a escola em que pleiteia o estágio obrigatório;
2. providencia todos os documentos necessários para formalizar o estágio e o convênio;
3. o Coordenador de Estágios auxilia o aluno com as dúvidas relacionadas à documentação.

Parágrafo Único - Em caso de impedimento ou ausência do Coordenador de Estágios, responderá pela Coordenação de Estágios um docente previamente indicado pelo Colegiado ou, em último caso, o Presidente do Colegiado do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE.

## Seção II

### Do Professor Orientador das disciplinas de estágio obrigatório

Parágrafo Único - No caso do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE, por decisão do Colegiado, o Coordenador de Estágios acumulará também a função de Docente Orientador das disciplinas de estágio obrigatório, denominadas: Estágio Curricular em Inglês I (90 horas), Estágio Curricular em Inglês II (90 horas), Estágio Curricular em Inglês III (135 horas) e Estágio Curricular em Inglês IV (90 horas). Esse Professor terá como limite máximo a supervisão de 60 (sessenta) alunos por semestre, quantidade correspondente à soma possível do número de alunos matriculados na oferta semestral de duas disciplinas de estágio obrigatório.

Art. 10º - Baseado no artigo 14 da Resolução do CCEPE 20/2015, compete ao Professor Orientador das disciplinas de estágio obrigatório / Coordenador de Estágios:

- I. Orientar o estágio obrigatório dos alunos matriculados nas disciplinas (Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV);
- II. Acompanhar as atividades realizadas nos estágios;
- III. Aprovar os planos e programas a serem executados junto às entidades que servirão de campo de estágio;
- IV. Orientar o supervisor de estágio (preceptor) da instituição de ensino concedente (escola-campo), no caso de estágio obrigatório, sobre o sistema de avaliação e acompanhamento do estágio, bem como supervisionar e avaliar a execução do plano de estágio e o desempenho do estagiário;
- V. Participar de eventuais reuniões de estágio com supervisores, coordenadores pedagógicos e/ou diretores das escolas-campo, bem como aquelas convocadas pela PROACAD;
- VI. Acompanhar, orientar e avaliar o relatório final dos alunos;
- VII. Visitar, quando necessário e possível, o local de estágio (escolas-campo) dos alunos matriculados nas disciplinas de estágio, conforme cronograma estabelecido entre as partes envolvidas. A intenção é ouvir os supervisores e estagiários na execução de seus planos de trabalho;

VIII. Encaminhar à Coordenação Geral de Estágios da UFPE os relatórios de seus estagiários, bem como sua avaliação e a dos supervisores.

## CAPITULO V DOS ESTÁGIOS

Art. 11º - Os estágios curriculares atendem a duas modalidades: obrigatório e não obrigatório.

Art. 12º - O Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE possui em sua grade, quatro disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado: Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV, sendo que os estágios podem ser concretizados em escolas (públicas ou privadas) de ensino fundamental e médio da Cidade do Recife (Pernambuco, Brasil) e demais cidades da região metropolitana. Conforme decisão do Colegiado do Curso (discriminada em ata do dia 24/05/2017), o cumprimento das disciplinas Estágio Curricular em Inglês I e III será realizado em turmas do ensino fundamental e das disciplinas II e IV em turmas do ensino médio. O estágio obrigatório (cumprimento das disciplinas Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV) pode ser realizado de forma voluntária ou com bolsa oferecida pela escola. O aluno que atuar como docente de língua inglesa em escolas privadas de ensino fundamental e médio durante o período de cumprimento das disciplinas citadas (desde que a escola esteja devidamente conveniada) também poderá validar sua experiência como estágio obrigatório para a conclusão do Curso. Para cursar estas disciplinas, o aluno deverá solicitar matrícula em tempo estabelecido pelo calendário acadêmico. Deverá, em seguida, formalizar o termo de compromisso entre o estudante e a escola onde atuará como estagiário e a UFPE. Assim, os 04 (quatro) semestres finais desse Curso serão dedicados ao cumprimento dos estágios curriculares supervisionados, perfazendo um total de 405 horas distribuídas em disciplinas conforme descrição a seguir:

- a) Estágio Curricular em Inglês I – 30 horas teóricas e 60 horas de prática de observação nas escolas de nível fundamental (públicas e/ou privadas);
- b) Estágio Curricular em Inglês II – 30 horas teóricas e 90 horas de prática de observação nas escolas de nível médio (públicas e/ou privadas);
- c) Estágio Curricular em Inglês III – 30 horas teóricas e 105 horas de regência nas escolas de nível fundamental (públicas e/ou privadas);
- d) Estágio Curricular em Inglês IV – 30 horas teóricas e 60 horas de atividades docentes em escolas de nível médio (públicas e/ou privadas).

Art. 13º - O estágio supervisionado obrigatório do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE deverá ser realizado em escolas da rede pública ou privada da Cidade do Recife e também de cidades da região metropolitana nos níveis fundamental e médio. A Resolução 09/2016 prevê ainda a possibilidade de o estudante realizar experiências de estágio obrigatório no exterior, desde que autorizado por meio de programa de intercâmbio ou no âmbito de programas de mobilidade acadêmica, cabendo ao Colegiado do Curso à avaliação dessas experiências. Em caso de reprovação dessas atividades pelo Colegiado do Curso, o estágio no exterior poderá ser aproveitado somente como atividade complementar, configurando estágio não obrigatório.

Parágrafo Único - As atividades constantes no plano de estágio supervisionado obrigatório do aluno serão realizadas em uma instituição de ensino fundamental ou médio, sob a orientação de um supervisor de estágio da instituição (preceptor) e do Coordenador de Estágios.

Art. 14º - A prática de estágio supervisionado obrigatório realizado nas disciplinas Estágio Curricular em Inglês I e II terá como objetivo principal a observação de aulas, a participação em conselhos de

classe e a reunião de pais. Já as disciplinas Estágio Curricular em Inglês III e IV serão voltadas para a regência de aula sob a observação do professor supervisor e orientação do Coordenador de Estágios.

Art. 15º - O estágio não obrigatório se constitui em atividade de formação acadêmica, realizado a critério do discente, desde que ele esteja regularmente matriculado no Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE e que cumpra todas as exigências citadas no capítulo 5, artigo 10, da Resolução do CCEPE nº 20/2015, quais sejam:

- estiver regularmente matriculado;

tiver integralizado, no curso ao qual estiver vinculado, o número mínimo de créditos em disciplinas obrigatórias determinado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que não poderá ser inferior a soma dos créditos das disciplinas obrigatórias do primeiro semestre do curso em que estiver matriculado;

possuir, a partir do segundo semestre do curso, integralização igual ou superior a 50% (cinquenta por cento) do número de créditos previstos para os semestres anteriores;

não apresentar, no período letivo imediatamente anterior aquele em que solicitar a concessão ou renovação do estágio, reprovação por falta em mais de 25% das atividades de ensino em que esteve matriculado;

tiver plano de atividades aprovado pela Coordenação de Estágio.

Parágrafo 1º - O responsável pela aprovação do plano de estágio não obrigatório, como também pela assinatura do termo de compromisso de estágio não obrigatório, é o Coordenador do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE.

Parágrafo 2º - A jornada diária das atividades de estágio não obrigatório a ser cumprida pelo estagiário não poderá ultrapassar seis horas diárias.

Parágrafo 3º - Aos estudantes do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE será facultado o direito de exercer estágio não obrigatório, desde que estejam devidamente matriculados e que cumpram os itens citados no artigo 15 deste regulamento. A realização deste estágio dependerá de aprovação do plano de atividades pelo Coordenador do Curso, conforme Resolução 09/2016. O aluno que pleiteia realizar estágio não obrigatório precisará primeiramente submeter esse plano ao Coordenador do Curso e, uma vez aprovado, precisará formalizar o convênio entre a instituição que o receberá como estagiário e a UFPE. Precisar também apresentar relatório final e aguardar a aprovação deste pelo Coordenador do Curso. Em caso de aprovação pelo Coordenador do Curso, a experiência de estágio não obrigatório do aluno resultará em atividades complementares lançadas no Sig@.

Parágrafo 4º - Será informado pela secretaria da Coordenação do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE à entidade contratante o cancelamento do Termo de Compromisso do estágio não obrigatório dos alunos que se enquadrem nos seguintes casos:

Efetuem trancamento do semestre no SIG@;

Efetuem matrícula-vínculo no SIG@;

Apresentarem coeficiente de rendimento escolar inferior a 3,0 (três) em qualquer semestre anterior ao cumprimento do estágio não obrigatório proposto no plano de atividades, tudo fornecido pelo SIG@.

## **CAPÍTULO VI**

### **DAS AVALIAÇÕES**

Art. 16º - A avaliação do estágio supervisionado obrigatório é de responsabilidade do Coordenador de Estágios na qualidade de Professor das disciplinas Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV devidamente alocado no Sig@ (Docente Orientador), contando com a consultoria dos supervisores (preceptores) que orientaram os estagiários em seus locais de estágio.

Parágrafo Único – Os critérios de avaliação são definidos pelo Professor Orientador das disciplinas de estágio supervisionado obrigatório (Estágio Curricular em Inglês I, II, III e IV). Poderão ser considerados critérios que, na operacionalização do processo avaliativo, contarão com a participação direta e efetiva do supervisor do local de estágio, como se segue:

Participação do aluno nas atividades de estágio na instituição de ensino (interesse, seriedade, pontualidade e assiduidade);

Habilidades e competências do aluno manifestadas durante o estágio (fundamentação teórico-prática consistente, capacidade para resolução de problemas, criatividade, entre outros);

Relações do aluno com as pessoas e a unidade de estágio (respeito, confiança, solidariedade, trabalho participativo, entre outros);

Outros aspectos que se julgarem necessários.

Parágrafo 2º - Para a aprovação final do estágio supervisionado obrigatório, o estudante deverá encaminhar ao Coordenador de Estágios, até o final do semestre letivo, uma comprovação de cumprimento do plano de atividade proposto. Trata-se de um relatório a ser aprovado pelo supervisor e também pelo Coordenador de Estágios / Professor Orientador das disciplinas de estágio obrigatório. O objetivo desse relatório é acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas durante os estágios obrigatórios. Ao final, o Coordenador de Estágios deverá atribuir uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, conforme estabelecido pelo Artigo 8º da Resolução 20/2015.

Parágrafo 3º - Conforme determinado pelo Artigo 9º da Resolução 20/2015, o aluno que “*obtiver uma avaliação satisfatória por parte do supervisor na Instituição Concedente de estágio, mas não alcançar aprovação, por não cumprir de forma satisfatória aos demais requisitos necessários, será dada uma segunda oportunidade para realização do relatório e/ou a apresentação de relatório, dentro do prazo estabelecido pelo Colegiado do Curso, sem que haja necessidade de repetir o estágio*”. No caso de o estudante não conseguir finalizar o estágio, lhe será concedido o direito à renovação de matrícula da referida disciplina uma única vez, no semestre imediatamente subsequente. Também fica estabelecido que em caso de reprovação, o estudante perderá a prioridade para concorrer à pré-seleção para outro estágio.

## **CAPÍTULO VII**

### **DO ESTAGIÁRIO**

Art. 17º - O estagiário deverá desenvolver seu estágio supervisionado obrigatório ou não obrigatório com senso crítico fundamentado em conceitos teóricos próprios da área correspondente ao projeto em que está atuando.

Art. 18º - Compete ao estagiário:

Obedecer à legislação de estágio vigente;

Escolher seu campo de estágio dentre aqueles credenciados pela Coordenação de Apoio Acadêmico da PROACAD, com o auxílio do Coordenador de Estágios / Professor das disciplinas de estágio obrigatório, no caso dos estágios obrigatórios;

Assinar o Termo de Compromisso, em conjunto com o Coordenador do Curso e a entidade onde o aluno irá desenvolver o estágio;

Elaborar e cumprir o Plano de atividades de estágio, aprovado pelo Coordenador de Estágios / Professor das disciplinas de estágio obrigatório e também pelo supervisor técnico;

Aceitar e respeitar as normas do campo de estágio onde estiver atuando;

Comparecer ao local de estágio pontualmente nos dias e horas estipulados no Plano de Estágio;

Cumprir as cláusulas constantes no Termo de Compromisso;

Elaborar textualmente e apresentar os relatórios parcial e final para as partes envolvidas;

Manter em todas as atividades desenvolvidas durante o estágio uma atitude ética em consonância com os valores da sociedade brasileira.

## **CAPITULO VIII**

### **DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS**

Art. 19º - Conforme o Art. 16 da Resolução 20/2015, a concessão de bolsa de estágio e auxílio-transporte será compulsório no estágio não obrigatório e facultativa no estágio supervisionado obrigatório. O pagamento dos benefícios previstos no caput será de responsabilidade da entidade concedente do estágio.

Parágrafo Único – Fica vedada a concessão de estágio remunerado em órgão da UFPE a estudantes beneficiados por outro programa de bolsa, com exceção feita aos beneficiários de bolsas oriundas dos programas de assistência social.

Art. 20º - O estagiário deverá ter cobertura contra acidentes pessoais, podendo ainda inscrever-se e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral de Previdência Social.

Parágrafo Único – Estarão cobertos por seguro custeado pela UFPE, durante todo o período do estágio:

Os estudantes da UFPE que estiverem estagiando em órgão desta Universidade;

Os estudantes da UFPE que estiverem realizando estágio obrigatório em instituição externa, quando a parte concedente não oferecer seguro contra acidentes pessoais, desde que explicitada essa condição em convênio estabelecido entre instituições, conforme & 2º do art. 2º da Resolução 20 / 2015.

Art. 21º - Os casos omissos serão resolvidos pelo Coordenador de Estágios e, em segunda instância, submetidos à apreciação do Colegiado do Curso Letras-Inglês (licenciatura).

Art. 22º - Este regulamento entra em vigor no segundo semestre letivo de 2017.

Cumpra-se.

Atenciosamente,

Colegiado do Curso de Letras-Inglês (licenciatura) da UFPE

04 de Outubro de 2017.

#### ANEXO E – REGULAMENTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - PRP

#### COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

#### PORTARIA GAB Nº 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022

Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP.

A PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, no uso das atribuições conferidas pelo artigo 26, do Anexo I do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, resolve:

Art. 1º Regular o Programa Residência Pedagógica - PRP.

#### CAPÍTULO I DAS DEFINIÇÕES

Art. 2º O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência

pedagógicaimplementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Art. 3º Para os efeitos desta Portaria, considera-se:

I - Projeto Institucional: projeto apresentado por Instituição de Ensino Superior - IES para desenvolvimento de atividades de residência pedagógica.

II - Subprojeto: subdivisão do projeto institucional organizada por área de residênciapedagógica.

III - Núcleo: grupo de participantes de um subprojeto, composto por docente orientador,preceptores e residentes para o desenvolvimento das atividades de residência pedagógica.

IV - Escola-campo: escola pública de educação básica onde se desenvolvem asatividades de residência pedagógica.

V - Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela execução do projetoinstitucional de Residência Pedagógica.

VI - Docente Orientador: docente da IES responsável por planejar e orientar as atividadesdos residentes de seu núcleo de residência pedagógica.

VII - Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por acompanhar eorientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

VIII - Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura, participante doprojeto de residência pedagógica.28/04/2022 09:50 SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB

[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra\\_si...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra_si...) 2/15

## CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS

Art. 4º São objetivos específicos do PRP:

I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos delicenciatura;

II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;

III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;

IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação doslicenciandos para a sua futura atuação profissional; e

V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiênciasvivenciadas em sala de aula.

## CAPÍTULO III

### DO REGIME DE COLABORAÇÃO

Art. 5º O PRP será desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal e as IES selecionadas por meio de chamamento público.

§ 1º A colaboração da União será feita por meio da CAPES.

§ 2º A colaboração dos estados, municípios e Distrito Federal será feita por meio de suas secretarias de educação ou órgãos equivalentes.

Art. 6º O Regime de Colaboração será formalizado por meio de Acordo de Cooperação Técnica - ACT firmado entre a CAPES e cada IES participante, bem como pela adesão ao PRP pelas redes de ensino mediante habilitação de suas unidades escolares para participarem como escolas-campo.

#### Seção I

Das atribuições dos partícipes

Art. 7º São atribuições da CAPES:

I - realizar chamada pública para seleção de projetos institucionais de residência pedagógica;

II - elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao programa, bem como publicá-los e divulgá-los;

III - articular-se com as secretarias de educação ou órgãos equivalentes e com as IES participantes para a implementação, o monitoramento e a avaliação dos projetos institucionais;

IV - conceder o fomento previsto nos editais do programa, de acordo com a sua disponibilidade orçamentária e financeira;

V - acompanhar a execução dos instrumentos celebrados no âmbito do programa, bem como os processos de concessão de bolsas e o cumprimento do objeto pactuado;

VI - propor a implementação de medidas de aperfeiçoamento, visando garantir o alcance dos objetivos do programa, bem como a qualidade da formação por meio dele oferecida;

VII - decidir sobre a manutenção, a ampliação ou o encerramento do projeto nas IES; 28/04/2022 09:50  
SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB  
[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra\\_si...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra_si...) 3/15

VIII - elaborar e aplicar instrumentos de avaliação e de monitoramento do programa, a fim de conhecer os resultados dos projetos implementados pelas IES; e

IX - promover eventos e atividades destinadas à socialização de experiências no âmbito do PRP, bem como à discussão sobre o programa e demais temas que interfiram diretamente nas suas ações.

Art. 8º São atribuições da IES:

I - articular-se com as secretarias de educação ou órgãos equivalentes para a definição das localidades estratégicas, bem como dos estabelecimentos de ensino adequados para a implementação do projeto institucional;

II - implementar os projetos institucionais, em constante diálogo com as redes de ensino participantes;

III - realizar a seleção dos participantes do PRP, bolsistas ou não, observando as orientações contidas nesta Portaria e nos editais do programa;

IV - estimular a integração entre o PRP e as demais ações de formação de professores da educação básica desenvolvidas pela IES;

V - disponibilizar, no âmbito de sua competência, os recursos humanos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades do projeto institucional de residência pedagógica;

VI - colaborar com as atividades de acompanhamento e de avaliação, internas ou promovidas pela CAPES, no âmbito do projeto institucional;

VII - divulgar as informações sobre o projeto, assim como suas ações e resultados, na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis;

VIII - emitir documentos comprobatórios ou certificados para os participantes do projeto;

IX - responsabilizar-se pela continuidade das atividades do projeto quando houver afastamento ou desligamento do coordenador institucional e, se for o caso, providenciar a sua substituição de acordo com as regras contidas neste regulamento;

X - fornecer à CAPES, sempre que solicitado, informações, relatórios e documentos sobre as ações desenvolvidas no âmbito do PRP, respeitando os prazos estabelecidos;

XI - apurar irregularidades na execução do PRP e adotar as medidas necessárias para a correção de eventuais desvios que sejam identificados;

XII - informar à CAPES a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto; e

XIII - responsabilizar-se pelo cumprimento das normas e das diretrizes do programa;

Art. 9º Os estados e os municípios, por meio de suas secretarias de educação ou órgãos equivalentes, terão as seguintes atribuições:

I - articular-se com as IES para a definição das localidades estratégicas, bem como dos estabelecimentos de ensino adequados para a implementação do projeto institucional;

II - colaborar com as IES na elaboração dos seus projetos institucionais, quando necessário;

III - habilitar, no sistema eletrônico de gestão do programa, as escolas de sua rede que participarão do programa;

IV - colaborar com as IES na realização dos processos seletivos dos professores das escolas de educação básica que atuarão como preceptores no PRP;

V - apoiar e viabilizar a participação no PRP dos professores da sua rede selecionados como preceptores;

VI - apresentar, sempre que solicitado, informações sobre a implementação do programa nas escolas pertencentes à sua rede; e

VII - promover a divulgação das ações do programa, quando necessário. 28/04/2022 09:50 SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB

Art. 10. São atribuições das escolas participantes:

I - disponibilizar o ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades do programa;

II - propiciar um ambiente acolhedor aos residentes para o desenvolvimento das atividades previstas nos subprojetos do PRP;

III - apoiar e viabilizar a participação dos preceptores no desenvolvimento das atividades de residência pedagógica; e

IV - comunicar à CAPES sobre a ocorrência de qualquer irregularidade na execução das atividades de residência pedagógica.

## CAPÍTULO IV

### DO PROJETO INSTITUCIONAL

#### Seção I

Das características gerais do projeto

Art. 11. Os Projetos implementados no âmbito do PRP tem caráter institucional, podendo cada IES ter apenas 1 (um) projeto vigente durante sua participação no programa.

Art. 12. A vigência do projeto institucional terá sua duração definida em edital.

Art. 13. O projeto institucional deve ser desenvolvido pela IES de maneira articulada com as redes de ensino e com as escolas públicas de educação básica, contemplando diferentes aspectos e dimensões da residência pedagógica, entre os quais:

I - formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente, considerando as dimensões técnicas, culturais, políticas e sociais, em toda a sua complexidade;

II - articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização e reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola;

III - imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade;

IV - imersão do docente da educação básica na universidade, objetivando uma (re)construção dos seus conhecimentos a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensões promovidos pelas IES;

V - acompanhamento e orientação qualificada dos licenciandos por professores da educação básica e da educação superior;

VI - valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente;

VII - realização de seminários, oficinas, ou outras atividades coletivas que promovam a formação contínua dos bolsistas participantes do projeto, bem como a socialização das experiências vivenciadas no PRP.

VIII - atuação dos residentes em atividades de regência de classe e de intervenção pedagógica, bem como participação desses estudantes em projetos educacionais e na elaboração de materiais didáticos inovadores;

IX - planejamento e execução de múltiplas atividades inerentes à ação docente, em níveis crescentes de complexidade, em direção à autonomia do licenciando, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

X - realização de pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas sobre os diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola e a sala de aula; 28/04/2022 09:50 SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB

[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra\\_si...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra_si...) 5/15

XI - sistematização e registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes de acompanhamento;

XII - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação pedagógica, a ética profissional, a criatividade, a construção contínua da profissionalização docente e a interação entre os pares; e

XIII - possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, respeitadas as normas e a autonomia das IES.

## Seção II

Da seleção dos projetos

Art. 14. Os projetos institucionais a serem apoiados pela CAPES no âmbito do PRP serão selecionados por meio de editais, os quais estabelecerão os requisitos e os procedimentos atinentes à participação das IES interessadas.

Art. 15. Podem se candidatar aos editais do PRP, as IES que atendam aos seguintes requisitos:

I - ter sede e administração no Brasil;

II - estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior - E-MEC, isenta de processo de supervisão; e

III - apresentar, quando avaliada, Conceito Institucional - CI ou Índice Geral de Cursos - IGC igual ou superior a 3 (três);

Parágrafo único. As IES do sistema estadual ou municipal que não participam do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, devem apresentar ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior de sua unidade federativa e ter obtido, quando avaliado, conceito institucional satisfatório em sua última avaliação.

Art. 16. Podem integrar os subprojetos das IES, os cursos de licenciatura que atendam aos seguintes requisitos:

I - quando tratar-se de curso de IES Federal ou privada - estar devidamente cadastrado no sistema E-MEC, na situação “em atividade” e possuir, quando avaliado, Conceito de Curso - CC ou Conceito Preliminar de Curso - CPC igual ou superior a 3 (três), obtido na última avaliação;

II - quando tratar-se de curso de IES estadual ou municipal que não aderiu ao SINAES, apresentar os atos formais de autorização expedidos pelos órgãos de regulação da educação superior da Unidade Federativa e, quando avaliado, ter obtido conceito do curso satisfatório na última avaliação.

Art. 17. Outros requisitos e condições para a participação das IES e dos cursos no PRP poderão ser acrescentados nos editais de seleção publicados pela CAPES.

Art. 18. As etapas e procedimentos de avaliação e de seleção dos projetos institucionais serão definidos em edital.

Art. 19. A CAPES estabelecerá prazo máximo para início das atividades dos projetos institucionais aprovados em cada edital.

Parágrafo único. O descumprimento do prazo estabelecido poderá acarretar o cancelamento parcial ou integral do projeto, mediante deliberação da CAPES.

## CAPÍTULO V

### DAS BOLSAS

28/04/2022 09:50 SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB

[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra\\_si...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra_si...) 6/15

#### Seção I

##### Das modalidades de bolsa

Art. 20. A concessão e o pagamento das bolsas do PRP serão realizados de acordo com as informações prestadas pelas IES no sistema de gestão designado pela CAPES, observando as normas definidas neste regulamento e nos editais do programa.

Art. 21. São as modalidades de bolsas a serem concedidas no âmbito do PRP, e seus respectivos valores:

Modalidade de bolsa	Valor
---------------------	-------

I	Coordenador Institucional	R\$ 1.500,00
II	Docente Orientador	R\$ 1.400,00
III	Preceptor	R\$ 765,00
IV	Residente	R\$ 400,00

Art. 22. A participação no PRP na condição de bolsista não gera qualquer tipo de vínculo empregatício com a IES ou com a CAPES.

Art. 23. O bolsista não poderá alegar desconhecimento das normas relativas ao PRP para justificar a realização de atividades não autorizadas ou não condizentes com os objetivos do programa.

Art. 24. Todos os bolsistas devem firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico da CAPES, atestando o atendimento aos requisitos de participação e o aceite das condições para o recebimento da bolsa.

Art. 25. O cadastro de bolsistas e os demais procedimentos relacionados ao pagamento e à gestão das bolsas do PRP serão realizados por meio de sistema específico disponibilizado pela CAPES.

## Seção II

Dos requisitos para a concessão das bolsas

Art. 26. Todos os participantes do PRP, bolsistas ou não bolsistas, deverão cadastrar seus currículos no sistema de gestão da CAPES, mantendo-os atualizados, para fins de verificação dos requisitos de participação no programa.

Art. 27. São requisitos mínimos para participação e recebimento de bolsa na função de Coordenador Institucional:

I - possuir título de mestre ou de doutor;

II - se vinculado a IES pública, pertencer ao quadro permanente como docente e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura;

III - se vinculado a IES privada, ser contratado em regime integral ou parcial com carga horária mínima de 20 (vinte) horas semanais, não ser contratado em regime horista, e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura;

IV - possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;

V - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente na IES;

VI - possuir experiência na formação de professores ou na educação básica, comprovada por pelo menos três dos sete critérios abaixo:

a) coordenação de projetos ou programas de formação de professores no âmbito federal, estadual ou municipal;

b) coordenação de curso de licenciatura (como titular); 28/04/2022 09:50 SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB

[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra\\_si...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra_si...) 7/15

c) gestão pedagógica na educação básica (diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico em escola de educação básica);

d) docência em disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;

e) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica (curso de atualização, aperfeiçoamento, curta duração ou especialização);

f) docência em curso de mestrado profissional para professores da educação básica;

g) docência na educação básica (função docente);

Art. 28. São requisitos mínimos para participação e recebimento de bolsa na função de Docente Orientador:

I - possuir título de mestre ou de doutor;

II - ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou de pós-graduação, exceto para os subprojetos de Licenciatura Intercultural Indígena, Licenciatura em Educação do Campo.

III - se vinculado a IES pública, pertencer ao quadro permanente como docente e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura;

IV - se vinculado a IES privada, ser contratado em regime integral ou parcial com carga horária mínima de 20 (vinte) horas semanais, não ser contratado em regime horista, e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura;

V - possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura;

VI - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente na IES;

VII - possuir experiência na formação de professores ou na educação básica, comprovada por pelo menos três dos oito critérios abaixo:

a) coordenação de projetos e programas de formação de professores no âmbito federal, estadual ou municipal;

b) coordenação de curso de licenciatura (como titular);

c) gestão pedagógica na educação básica (diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico);

d) docência em disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura;

e) orientação de trabalho de conclusão de curso de licenciatura;

f) docência em curso de formação continuada e *lato sensu* para professores da educação básica (curso de atualização, aperfeiçoamento, curta duração e especialização);

g) docência em curso de mestrado profissional para professores da educação básica;

h) docência na educação básica (função docente).

Parágrafo único. nos subprojetos interdisciplinares, a formação do docente deverá ser em uma das áreas que compõem o subprojeto;

Art. 29. São requisitos mínimos para participação e recebimento de bolsa na função de Preceptor:

I - possuir diploma de licenciatura em área do conhecimento correspondente à área do subprojeto;

II - possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério da educação básica;

III - ser professor em efetivo exercício na escola-campo que abrigará o subprojeto, atuando em sala de aula na área ou na etapa correspondente ao curso que compõe o subprojeto; 28/04/2022 09:50

SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB

[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra\\_si...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra_si...) 8/15

IV - possuir disponibilidade de tempo para se dedicar às atividades relacionadas à sua função no PRP.

§ 1º Nos subprojetos interdisciplinares a formação do preceptor deverá ser em uma das áreas que compõem o subprojeto.

§ 2º Nos subprojetos de computação o preceptor poderá possuir licenciatura em área diversa, desde que esteja atuando em projetos ou atividades de informática na escola de educação básica.

§ 3º Nos subprojetos de Educação do Campo ou de Educação Indígena, o preceptor poderá possuir licenciatura em área diversa, desde que esteja atuando em escola do campo ou em escola indígena, respectivamente.

§ 4º Nos subprojetos de Formação Técnica e Profissional, o preceptor deverá possuir licenciatura e atuar em escola que ofereça curso técnico de ensino médio;

§ 5º Nos subprojetos de Educação Especial ou de Libras o preceptor poderá possuir licenciatura em área diversa desde que atue no ensino de libras ou no atendimento do público da educação especial.

§ 6º Preceptores de licenciatura intercultural indígena e de educação do campo deverão estar atuando em escolas indígenas e escolas do campo, respectivamente.

Art. 30. São requisitos mínimos para participação e recebimento de bolsa na função de Residente:

I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES em área que compõe o subprojeto;

II - ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;

III - ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;

IV - possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;

V - possuir disponibilidade de tempo para se dedicar às atividades do PRP, conforme carga horária mensal estabelecida em edital;

Art. 31. Podem participar do programa estudantes que possuam vínculo empregatício, desde que esse vínculo não seja com a IES responsável pela concessão da bolsa e nem com a escola-campo onde realiza as atividades do projeto.

§ 1º Aos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo ou de Licenciatura Intercultural Indígena, admitir-se-á o vínculo empregatício ou estágio remunerado na escola em que serão desenvolvidas as atividades do subprojeto.

§ 2º A IES não poderá impor restrições à participação de estudantes que possuem vínculo empregatício, exceto nos casos previsto no *caput* e desde que esse vínculo não comprometa o cumprimento total da sua carga horária no RP.

### Seção III

#### Da seleção de bolsistas

Art. 32. O processo de seleção dos bolsistas será de responsabilidade das IES e deverá atender aos princípios da publicidade e da impessoalidade, estabelecendo critérios claros e objetivos, observados os requisitos mínimos obrigatórios estabelecidos nesta Portaria.

Parágrafo único. Considera-se processo seletivo a sequência de atos administrativos que operacionalize, independentemente do método, escolha criteriosa e fundamentada de indivíduos

para atuarem nas atividades do PRP, respeitando a legislação vigente, em especial o art. 37 da Constituição Federal, além dos normativos da CAPES e de cada instituição de ensino superior. 28/04/2022 09:50 SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB  
[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra\\_si...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra_si...) 9/15

Art. 33. A seleção de participante para a modalidade de Coordenador Institucional deverá ser realizada pela instância colegiada acadêmica da administração superior da IES, observados os requisitos estabelecidos neste regulamento e nas demais orientações específicas contidas nos editais e normativos do PRP.

Art. 34. A seleção de participante para a modalidade de Docente Orientador deverá ser realizada pelo colegiado de curso ou órgão equivalente ao qual está vinculado, observados os requisitos estabelecidos neste regulamento e demais orientações específicas contidas nos editais e normativos do PRP.

Art. 35. Os participantes da modalidade de Preceptor serão selecionados por meio de chamada pública realizada pela IES, observados os requisitos deste regulamento e as orientações contidas nos editais e normativos específicos do PRP.

Art. 36. Os participantes da modalidade de Residente serão selecionados por meio de chamada pública realizada pela IES, observados os requisitos deste regulamento e as orientações contidas nos editais e normativos específicos do PRP.

Art. 37. A IES, a seu critério, poderá estabelecer outros requisitos para a seleção de participantes, observando as exigências mínimas e os casos excepcionais estabelecidos nesta Portaria.

Art. 38. Os requisitos dos participantes devem ser comprovados no processo seletivo realizado pela IES e os documentos apresentados deverão ser mantidos sob a guarda da IES, na forma da legislação pertinente.

§1º Os documentos arquivados na IES serão de acesso público e ficarão à disposição da CAPES e dos órgãos de fiscalização e de controle.

§2º A CAPES poderá, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessários.

Art. 39. A CAPES poderá solicitar os editais de seleção utilizados pela IES a qualquer tempo, bem como outros documentos e informações relacionados aos processos seletivos.

#### Seção IV

##### Das atribuições dos bolsistas

Art. 40. São atribuições do Coordenador Institucional:

- I - responder pela gestão do PRP perante a IES, as secretarias de educação e a CAPES;
- II - coordenar o processo seletivo dos docentes orientadores, dos preceptores e dos residentes, observando os requisitos para participação no PRP;
- III - acompanhar as atividades dos subprojetos junto aos docentes orientadores, zelando pelo cumprimento das atividades previstas no projeto institucional;

IV - reunir-se periodicamente com os participantes do programa, visando garantir o bom andamento dos subprojetos;

V - divulgar os documentos oficiais e demais informações relevantes sobre o PRP entre os participantes do programa;

VI - participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do programa, com vistas ao seu aprimoramento;

VII - assinar documentos relacionados ao programa, solicitados pela CAPES.

VIII - coordenar a inserção e a atualização dos dados do projeto institucional nos sistemas de gestão da CAPES;

IX - cadastrar no sistema de pagamento da CAPES os bolsistas na modalidade de Docente Orientador, e gerenciar o pagamento das bolsas para esses participantes;

X - monitorar e acompanhar o pagamento dos bolsistas vinculados ao PRP na sua IES; 28/04/2022 09:50 SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB

[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra...) 10/15

XI - comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração ou descontinuidade das atividades do projeto Institucional ou de seus subprojetos;

XII - articular-se com as secretarias de educação e com os diretores das escolas para definir estratégias que viabilizem a participação e a permanência dos professores da educação básica no programa;

XIII - gerir o pagamento dos bolsistas da IES de acordo com as atividades que desempenham no programa;

XIV - solicitar aos participantes a documentação comprobatória do atendimento aos requisitos previstos nesta portaria e manter essa documentação arquivada na IES, conforme legislação pertinente;

XV - suspender ou cancelar o pagamento das bolsas nos casos previstos neste regulamento e nos editais do PRP, garantindo a ampla defesa dos bolsistas implicados;

XVI - elaborar e apresentar os documentos e relatórios solicitados pela CAPES, referentes ao período em que esteve na função, mesmo que já não esteja mais vinculado ao PRP ou à IES;

XVII - manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao PRP, zelando para que sejam cumpridas por todos os envolvidos na implementação do programa na IES; e

XVIII - participar, quando convocado, de reuniões, seminários, avaliações ou quaisquer outros tipos de eventos organizados pela CAPES no âmbito do PRP.

Art. 41. São atribuições do Docente Orientador:

I - planejar, coordenar e acompanhar a execução das atividades acadêmicas e pedagógicas do núcleo sob sua responsabilidade, em interlocução permanente com a coordenação institucional e com os demais participantes do subprojeto;

II - acompanhar, orientar e avaliar os residentes em seu processo formativo e na sua imersão nas escolas de educação básica;

III - reunir-se periodicamente com os preceptores, residentes e outros atores envolvidos nas atividades do subprojeto;

IV - incentivar a participação em pesquisas, projetos de extensão e outras atividades que enriqueçam a formação dos residentes e dos preceptores;

V - divulgar os documentos oficiais e demais informações relevantes sobre o PRP entre os participantes do núcleo;

VI - orientar a elaboração de relatórios, relatos de experiência ou outros registros de atividades dos residentes, além de responsabilizar-se pelo recolhimento desses documentos quando solicitado pela coordenação institucional.

VII - participar de seleção das escolas de educação básica, dos preceptores e dos residentes;

VIII - orientar o residente na elaboração de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica, em conjunto com o preceptor;

IX - orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos residentes nas atividades realizadas nas escolas;

X - participar de reuniões, seminários e atividades relacionadas ao PRP, quando convocada pela IES ou pela CAPES;

XI - fornecer ao setor responsável pelos registros acadêmicos da IES informações referentes às atividades desenvolvidas pelos residentes e suas respectivas cargas horárias, quando solicitado;

XII - manter o coordenador institucional atualizado sobre eventual evasão no núcleo; 28/04/2022 09:50  
SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB  
[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra\\_s...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra_s...) 11/15

XIII - auxiliar o coordenador institucional no cadastro dos bolsistas e no gerenciamento do pagamento das bolsas dos participantes do seu núcleo, quando necessário;

XIV - auxiliar o coordenador institucional na elaboração dos documentos solicitados pela CAPES e em outras atividades que se fizerem necessárias;

XV - elaborar relatório com as atividades executadas no núcleo, a fim de compor a prestação de contas da IES; e

XVI - manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao PRP, zelando para que sejam cumpridas por todos os participantes do núcleo.

Art. 42. São atribuições do Preceptor:

I - planejar e acompanhar as atividades dos residentes na escola-campo, zelando pelo cumprimento das atividades planejadas;

II - orientar, juntamente com o docente orientador, a elaboração de relatórios, relatos de experiência ou outros registros de atividades dos residentes;

III - acompanhar e avaliar o residente na aplicação de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica;

IV - auxiliar na elaboração de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos residentes;

V - informar o docente orientador sobre a frequência e a participação dos residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo;

VI - informar ao docente orientador situações que possam implicar o cancelamento ou a suspensão da bolsa do residente;

VII - reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências;

VIII - participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;

IX - participar de reuniões, seminários e atividades relacionadas ao PRP, quando convocada pela IES ou pela CAPES;

X - elaborar relatório com as atividades executadas na escola-campo, a fim de compor a prestação de contas da IES; e

XI - manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao PRP.

Art. 43. São atribuições do Residente:

I - desenvolver as atividades de residência pedagógica, planejadas juntamente com o docente orientador e o preceptor;

II - elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor;

III - cumprir a carga horária de residência estabelecida pela CAPES;

IV - registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou em relato de experiência, conforme definido pela CAPES, e entregá-los no prazo estabelecido;

V - participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa; e

VI - comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptor, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à CAPES.

Parágrafo único. O residente deverá cumprir a carga horária de residência pedagógica observado o prazo de conclusão do seu curso, não sendo permitida a execução de atividades após a colação de grau. 28/04/2022 09:50 SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB

[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra\\_...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra_...) 12/15

## Seção V

### Da concessão das bolsas

Art. 44. As bolsas serão pagas pela CAPES diretamente ao beneficiário, mediante depósito em conta de titularidade do bolsista.

Art. 45. O início do pagamento das bolsas terá como referência o mês de início efetivo das atividades do projeto institucional na IES, que deverá ocorrer dentro do prazo definido em edital pela CAPES.

§ 1º O início das atividades de todos os subprojetos deverá coincidir com o início efetivo do projeto institucional.

§ 2º Os subprojetos que não iniciarem as atividades juntamente com o início efetivo do projeto institucional serão cancelados.

§ 3º O pagamento será creditado na conta do beneficiário no mês subsequente ao mês de referência das atividades realizadas.

Art. 46. A duração das cotas de bolsas, seja qual for a modalidade, não poderá ultrapassar a vigência do projeto Institucional.

Art. 47. O beneficiário da modalidade Residente não poderá receber quantidade superior a 18 (dezoito) meses de bolsa no PRP, mesmo que ingresse em subprojeto diferente.

Art. 48. Os beneficiários das modalidades de bolsa de Coordenador Institucional, de Docente Orientador e de Preceptor não poderão receber quantidade superior a 96 (noventa e seis) meses de bolsa.

Parágrafo único. Considera-se para efeito de cálculo do período mencionado no *caput* a participação como bolsista no PRP em uma mesma modalidade, em qualquer subprojeto ou edição do programa, ainda que anterior à publicação desta portaria.

Art. 49. Será admitido pagamento retroativo de até duas mensalidades, exceto no caso previsto no § 1º do art. 57.

Art. 50. A concessão da bolsa será mantida para as bolsistas na modalidade de Residente que se afastarem temporariamente das atividades durante a vigência do projeto, em virtude da ocorrência de parto, bem como de adoção ou obtenção de guarda judicial para fins de adoção.

§ 1º Nos casos previstos no *caput*, as atividades da bolsista deverão ser adaptadas para garantir o cumprimento dos objetivos do projeto.

§ 2º O afastamento das atividades de que trata o *caput* não poderá ultrapassar 4 (quatro) meses.

Art. 51. A concessão da bolsa será mantida para as bolsistas nas modalidades de Coordenadora Institucional, Docente Orientadora e Preceptora que se afastarem temporariamente das atividades durante a vigência do projeto, em virtude da ocorrência de parto, bem como de adoção ou obtenção de guarda judicial para fins de adoção.

§ 1º Para garantir a continuidade do projeto nos casos previstos no *caput*, será concedida uma cota adicional de bolsa na mesma modalidade ocupada pela bolsista afastada, sendo permitida a vinculação de outro beneficiário para exercer a função durante o período.

§ 2º Para fazer jus à cota adicional de bolsa, a IES deverá comunicar a data de início e de término do afastamento da bolsista à CAPES e apresentar os documentos comprobatórios.

## Seção VI

### Da substituição de bolsistas

Art. 52. É permitida a substituição de bolsistas na modalidade de Residente, desde que o prazo para o encerramento do projeto institucional seja superior a 3 (três) meses. 28/04/2022 09:50 SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB

[https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra\\_...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra_...) 13/15

§ 1º Não se aplica o disposto no *caput*, a substituição de um Residente por outro que já atua no projeto sem percepção de bolsa.

Art. 53. É permitida a substituição a qualquer tempo para as modalidades de Coordenador Institucional, Docente Orientador e Preceptor, desde que assegurada a continuidade do projeto e respeitadas as normas desta Portaria.

§ 1º No caso de desligamento do docente orientador ou do preceptor, a IES terá o prazo de até 45 dias para substituí-lo, sob pena de cancelamento do núcleo.

§ 2º No caso de desligamento do docente orientador, o coordenador institucional deverá assumir o acompanhamento do núcleo até a sua substituição, respeitando o prazo indicado no § 1º.

Art. 54. As substituições de bolsistas deverão observar os critérios e procedimentos de seleção definidos nesta Portaria, sendo priorizados os participantes que já atuam no projeto sem recebimento de bolsa.

## Seção VII

### Das vedações

Art. 55. É vedado o recebimento de bolsa pelos participantes do projeto quando:

I - as atividades do projeto estiverem formalmente suspensas;

II - o participante estiver afastado do projeto por período superior a 15 (quinze) dias, inclusive em casos de gozo de licença ou afastamentos previstos na legislação pertinente à sua carreira, exceto nos casos previstos nos artigos 50 e 51;

III - já estiver recebendo bolsa ou auxílio de outros programas, nos termos do art. 56;

IV - for identificado débito de qualquer natureza com a CAPES, inclusive no que se refere à acumulação de bolsa identificado em qualquer período e ausência de prestação de contas; e

V - possuir relação de parentesco em linha reta, colateral ou por afinidade de até 3º grau com coordenadores institucionais ou docentes orientadores.

Art. 56. É vedado ao bolsista acumular o recebimento de bolsas do PRP com outras pagas por programas da CAPES, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, ou do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, salvo nos casos previstos em normas específicas e mediante autorização expressa da CAPES.

Parágrafo Único. Para fins de verificação de acúmulo de bolsas, será considerado os meses de referência da vinculação do bolsista no sistema de gestão de bolsas da CAPES, independentemente da data de realização do pagamento ao beneficiário.

## Seção VIII

### Da suspensão e do cancelamento

Art. 57. A suspensão da bolsa consiste na paralisação temporária de seu pagamento e poderá ser realizada pela CAPES ou pela IES, nos seguintes casos:

I - afastamento das atividades do projeto por período superior a 15 (quinze) dias e inferior a 30 (trinta) dias;

II - suspensão formal do projeto ou do subprojeto;

III - averiguação de descumprimento das normas estabelecidas nesta Portaria e nos editais do programa; e

IV - averiguação de irregularidades.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos III e IV, não sendo constatado descumprimento de normas do programa ou irregularidade, o bolsista fará jus ao pagamento das parcelas referentes ao período de suspensão caso tenha realizado as atividades previstas no período. 28/04/2022 09:50 SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB

§ 2º Para efeito de apuração do disposto nos incisos III e IV, antes da efetivação do cancelamento da bolsa, deverá ser instaurado processo administrativo no qual resguardar-se-á o direito à ampla defesa, que deverá ser apresentada em até 15 dias após o recebimento da notificação oficial da suspensão.

Art. 58. O período máximo de suspensão da bolsa será de até 30 (trinta) dias, após o qual a CAPES poderá, mediante decisão fundamentada, cancelar a concessão, retomar o pagamento ou recomendar a substituição do bolsista.

Parágrafo único. É vedada a substituição do bolsista durante o período em que a bolsa estiver suspensa.

Art. 59. O cancelamento da bolsa consiste na interrupção definitiva do pagamento do benefício e poderá ser determinada pela CAPES ou pela IES, nos seguintes casos:

I - afastamento das atividades do projeto por período superior a 30 (trinta) dias;

II - descumprimento das normas estabelecidas nesta Portaria e nos editais do PRP;

III - desempenho insatisfatório ou desabonador por parte do bolsista;

IV - comprovação de irregularidades;

V - trancamento de matrícula, abandono, desligamento ou conclusão do curso, no caso de alunos de licenciatura;

VI - encerramento do subprojeto ou projeto; e

VII - a pedido do bolsista.

§ 1º Para efeito do disposto no inciso V, será considerada como conclusão do curso a data da colação de grau.

§ 2º Para efeito do disposto nos incisos II, III e IV, antes da efetivação do cancelamento da bolsa, resguarda-se o direito à ampla defesa, a ser apresentada em até 15 dias da comunicação oficial.

## Seção IX

### Do ressarcimento da bolsa

Art. 60. Deverão ser ressarcidos os valores pagos aos beneficiários nos casos de inobservância das normas estabelecidas nesta Portaria e nos editais do programa.

Art. 61. Os valores pagos aos beneficiários deverão ser ressarcidos na hipótese de:

I - recebimento indevido da bolsa, ainda que por erro da Administração Pública;

II - acúmulo irregular de bolsa;

III - descumprimento de quaisquer obrigações e normas estabelecidas nesta Portaria.

§ 1º O processo administrativo instaurado para ressarcimento dos valores deverá garantir o contraditório e a ampla defesa, nos termos da legislação vigente e dos normativos internos da CAPES.

§ 2º O ressarcimento das bolsas pelos beneficiários terá seu valor corrigido na forma da lei.

## CAPÍTULO VI

### DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO

Art. 62. O desenvolvimento do projeto institucional será acompanhado pela CAPES mediante análise das informações prestadas pelas IES sobre as atividades e as ações desenvolvidas.

§ 1º A CAPES poderá realizar visitas técnicas ou utilizar ambiente virtual para acompanhamento, compartilhamento e avaliação dos projetos. 28/04/2022 09:50 SEI/CAPES - 1689649 - Portaria GAB [https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=1839862&infra\\_...](https://sei.capes.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1839862&infra_...) 15/15

§ 2º A CAPES poderá realizar, a seu critério, outras atividades de avaliação e acompanhamento, das quais os integrantes do programa deverão participar, quando solicitado.

Art. 63. A CAPES poderá solicitar ajustes nos subprojetos e determinar a sua descontinuidade no caso de não observância às recomendações desta Portaria ou dos editais do PRP.

Art. 64. Os relatórios e dados solicitados à IES pela CAPES serão utilizados para efeito de prestação de contas.

Art. 65. A IES deve disponibilizar à CAPES os materiais produzidos pelos participantes do programa e autorizar a sua publicação em meios físicos e virtuais.

Art. 66. Os trabalhos publicados deverão, obrigatoriamente, fazer menção expressa ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

## CAPÍTULO VII

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 67. A concessão das bolsas está condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES.

Parágrafo único. A quantidade de bolsas concedidas poderá ser alterada pela CAPES durante a execução do projeto para atender a ajustes orçamentários.

Art. 68. A CAPES poderá, a seu critério, propor seleção simplificada para ampliação ou apresentação de novos subprojetos das IES já participantes do PRP.

Art. 69. O resultado dos processos de acompanhamento e avaliação poderão ser utilizados para decisão quanto à manutenção do projeto na IES, no todo ou em parte.

Art. 70. Os casos omissos serão analisados e decididos pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES.

Art. 71. Fica revogada a Portaria CAPES nº 259, de 17 de dezembro de 2019.

Art. 72. Esta Portaria entra em vigor no dia 02 de maio de 2022.

CLAUDIA MANSANI QUEDA DE TOLEDO

Presidente da CAPES

ANEXO F – UFPE PORTARIA N° 04/2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

GABINETE DO REITOR

PORTARIA NORMATIVA No 04, DE 27 DE JANEIRO 2021

Dispõe sobre as formas de aproveitamento curricular de carga horária obtida pela participação de estudantes de cursos de Licenciatura participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) da UFPE.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, no uso das suas atribuições que lhes são conferidas pelo art. 33 do Estatuto da Universidade, e

CONSIDERANDO:

- o acordo firmado de cooperação entre esta Instituição Federal de Ensino e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual se compromete a reconhecer no todo ou em parte as cargas horárias vivenciadas no PIBID e no PIRP;
- os perfis diversificados dos estudantes selecionados para o PIBID de alunos iniciantes nos cursos de licenciatura e para o PIRP de alunos nos anos finais dos cursos de licenciatura;

- as especificidades dos subprojetos inseridos em diferentes cursos de licenciatura e as atividades teórico-práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID e do PIRP;
- a aproximação promovida por meio desses programas com as escolas campo de estágio;
- as cargas horárias de 526 horas vivenciadas ao longo dos 18 meses do PIBID e de 414 horas vivenciadas ao longo dos 18 meses do PIRP;
- o §6º do Art. 1º da Resolução no 20/2015, alterada pela Resolução no 09/2018, do então CCEPE;
- a Portaria no 259, de 17 de dezembro de 2019, da CAPES;e
- a Portaria no 2167, de 19 de dezembro de 2019, da CAPES.

RESOLVE:

## CAPÍTULO I

### COM RELAÇÃO AO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À

#### DOCÊNCIA (PIBID)

Art 1º O total de carga horária obtida pelo(a) estudante de curso de Licenciatura que participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a ser aproveitada na forma de dispensa pelo curso de Licenciatura não deverá ser menor que 120 horas ou maior que 240 horas.

§1º O colegiado do curso deverá elaborar um parecer indicando as formas de dispensa a partir da análise das atividades desenvolvidas em cada subprojeto, encaminhado pelo(a) coordenador(a) de área.

§2º Caberá a cada Colegiado de curso, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

B.O. UFPE, RECIFE, 55 ( 12 BOLETIM DE SERVIÇO ): 1 - 12 28 DE JANEIRO DE 2021 8

deliberar sobre a(s) forma(s) de dispensa a ser(em) adotada(s) para o Curso, sendo recomendado que seja distribuída entre as seguintes opções:

I - preferencialmente computado nas horas de prática como componente curricular/atividades teórico-práticas, com exceção do estágio obrigatório;

II - parcialmente computado em eletivas e/ou obrigatórias que tenham em sua ementa afinidades com as atividades vivenciadas em cada subprojeto;e

III - parcialmente computado em atividades complementares.

§3o Caso o(a) licenciando(a) só tenha participado por um semestre no PIBID poderá ser computado como carga horária de dispensa um total de 60 horas, seguindo o disposto no § 1o.

§4o Caberá ao(a) coordenador(a) de área do PIBID o acompanhamento e a avaliação das atividades desenvolvidas pelo(a) discente para fins de dispensa da carga horária.

§5o Para a dispensa de carga horária nas disciplinas de prática como componente curricular ou eletivas ou obrigatória do curso caberá ao(a) estudante solicitar a coordenação de curso de posse dos seguintes documentos:

I - formulário de dispensa de disciplina, conforme o parecer do colegiado;

II - termo de compromisso gerado no SCBA ou elaborado pela coordenação institucional do PIBID (apenas em caso de estudantes voluntários);

III - relatório devidamente preenchido e assinado pelo(a) discente, pelo(a) coordenador(a) de área e pelo(a) professor(a) supervisor(a) da escola campo; e

IV - parecer avaliativo do(a) coordenador(a) de área sobre a participação do(a) discente nas atividades desenvolvidas no PIBID.

§6o O(A) coordenador(a) de curso após verificar a documentação e com base na decisão do Colegiado do curso e no parecer avaliativo do(a) coordenador(a) de área deverá redigir um parecer final encaminhando a solicitação de dispensa para a seção de registro escolar cadastrar a dispensa no siga do(a) discente.

§7o O coordenador de curso deverá encaminhar os seguintes documentos para solicitar o cadastro da dispensa na divisão de registro escolar:

I - formulário de dispensa com as identificações do programa PIBID e explicitando as disciplinas dispensadas;

II - parecer avaliativo do(a) coordenador(a) de área sobre a participação do(a) estudante nas atividades desenvolvidas no PIBID; e

III - parecer final do(a) coordenador(a) de curso sobre a dispensa solicitada pelo(a) estudante.

§8o Para o aproveitamento de carga horária em atividades complementares segue o fluxo usual.

## CAPÍTULO II

### COM RELAÇÃO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PIRP)

Art 2o O total de carga horária obtida pelo(a) estudante de curso de Licenciatura que participar do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP), a ser aproveitada pelo curso de Licenciatura não deverá ser menor que 120 horas ou maior que 240 horas.

§1o O colegiado de curso deverá elaborar um parecer indicando as formas de dispensa a partir da análise das atividades desenvolvidas em cada subprojeto, encaminhado pelo(a) docente orientador(a).

§2o Caberá a cada Colegiado de curso, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

B.O. UFPE, RECIFE, 55 ( 12 BOLETIM DE SERVIÇO ): 1 - 12 28 DE JANEIRO DE 2021 9

deliberar sobre a(s) forma(s) de aproveitamento a ser(em) adotada(s) para o Curso, sendo orientado que seja distribuída entre as seguintes opções:

I - preferencialmente computado nas horas de estágio obrigatório;

II - parcialmente computado em eletivas e/ou obrigatórias que tenham em suas ementas afinidades com as atividades vivenciadas em cada subprojeto; e

III - parcialmente computado em atividades complementares.

§3o Caso o(a) residente só tenha participado por um semestre no PIRP poderá ser computado como carga horária de aproveitamento um total de 60 horas, seguindo o disposto no § 1o.

§4o Caberá ao(a) docente orientador(a) do Programa Institucional Residência Pedagógica o acompanhamento e a avaliação das atividades desenvolvidas pelo(a) residente para fins de aproveitamento da carga horária.

§5o Para a dispensa de carga horária em estágio obrigatório, nas disciplinas eletivas ou obrigatórias do curso, seguindo o decidido em cada colegiado, caberá ao(a) residente solicitar à coordenação de estágio ou do curso de posse dos seguintes documentos:

I - formulário de dispensa de disciplina, conforme o parecer do colegiado;

II - termo de compromisso gerado no SCBA ou elaborado pela coordenação institucional do PIRP (apenas em caso de estudantes voluntários);

III - plano de atividades preenchido e assinado pelo(a) residente, pelo(a) preceptor(a) e

pelo(a) docente orientador(a);

IV - relatório devidamente preenchido e assinado pelo(a) residente, pelo(a) preceptor(a) e pelo(a) docente orientador(a); e

V - parecer avaliativo do(a) docente orientador(a) sobre a participação do(a) residente nas atividades desenvolvidas no PIRP.

§6o O(A) coordenador(a) de estágio e/ou curso após verificar a documentação e com base na decisão do Colegiado do curso e no parecer avaliativo do(a) docente orientador(a) deverá redigir um parecer final encaminhando a solicitação de dispensa para a seção de registro escolar cadastrar a dispensa no siga do(a) residente.

§7o O coordenador de estágio ou coordenador de curso deverá encaminhar os seguintes documentos para solicitar o cadastro da dispensa na divisão de registro escolar.

I - formulário de dispensa com as identificações dos programas PIRP e explicitando as disciplinas dispensadas;

II - parecer avaliativo do(a) docente orientador(a) sobre a participação do(a) residente nas atividades desenvolvidas no PIRP; e

III - parecer final do(a) coordenador(a) de estágio ou curso sobre a dispensa solicitada pelo(a) residente.

§8o Para o aproveitamento de carga horária em atividades complementares segue o fluxo usual.

Art 3o Fica revogada a Portaria Normativa no 08, de 12 de dezembro de 2018.

Art. 4o Esta Portaria Normativa entra em vigor em 1o de março de 2021.

Prof. ALFREDO MACEDO GOMES

Reitor

B.O. UFPE, RECIFE, 55 ( 12 BOLETIM DE SERVIÇO ): 1 - 12 28 DE JANEIRO DE 2021 10

ANEXO G – PLANOS DE AULA DOS ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS

PLANO DE AULA 01

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO GINÁSIO PERNAMBUCANO -  
ELETIVA MÚSICA, LÍNGUA E CULTURA INGLESA  
PROFESSORA: XXXXXXXXXXXX  
RESIDENTES: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX  
PLANO DE AULA 29/05/23

Topic: English speaking countries' cuisine

Class duration: 1h40 min

General objective:

- To get to know a little bit of the cuisine of some English speaking countries.

Specific objectives:

- Objective 1: Review previous class
- Objective 2: Showcase creative abilities
- Objective 3: Understand cuisine as an aspect of Culture

Timing	Activity and Procedures	Rationale	Supplies
5 min	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Warm up</b><ul style="list-style-type: none"><li>○ Ask how they are feeling today;</li><li>○ Check the groups' points.</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Engage with the students</li></ul>	

8 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Last class...</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Countries' curiosities;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Check students ability to retain the content</li> </ul>	
30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Street Food episode</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Watch the series episode about New Orleans cuisine and take notes of the names of the foods;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducing New Orleans' cuisine.</li> </ul>	Paper; Pen; TV; HDMI cable Internet connection.
15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Showing foods from other countries</b></li> <li>• India, UK, USA, Nigeria, Singapore.</li> <li>• Mention Philippines and curry;</li> <li>• Show how the food habits are influenced by culture itself (spicy, hot)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Present food from around the world</li> </ul>	Slides; Computer; Internet connection.
15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hot potato with the names of the foods they have learnt in the class</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Check understanding and attention</li> </ul>	Ball
17 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>In class Production</b></li> <li>• Each student has to write a paragraph about the class: the strangest food, the one that looked tastier, which country seems to have more colorful foods and spices, and so on.</li> </ul> <p><b>The groups that deliver all of their members' paragraphs get the points.</b></p>		Paper; Pen.
10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Homework</b></li> <li>• Ask them to look for and test a recipe (not mandatory), but if they show the results through pictures in the next class, they will get bonus points; the pictures must show them with the food too;</li> <li>• Give them the cookies;</li> <li>• Remember the captains that they are responsible for their groups.</li> </ul>		

Assessment: observe students' active participation during the class.  
Check the answers of the game and read the paragraphs.

## PLANO DE AULA 02

### Lesson Plan

Topic: To be verb.

Class duration: 2h

Level: Grade 6 of Elementary School

Date: 18/07/22

#### **General objective:**

- Master the “to be” verb to talk about themselves and others.

#### **Specific objectives:**

- Objective 1: Get to know the students and break the ice.
- Objective 2: Teach students the feeling vocabulary (happy, sad, sleepy, tired, angry, confused) and the question “how are you?”
- Objective 3: Check students understanding of the "to be" verb by correcting the cartoon.
- Objective 4: Review the “to be” conjugation.

Timing	Activity and Procedures	Rationale	Supplies
30 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Warm-up</b> (Double Hot potato)</li> </ul>	The purpose of this activity is to get to	Cellphone or speaker,

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Welcome students and introduce yourself.</li> <li>○ Explain that they are going to play a game because the teachers don't know their names.</li> <li>○ The student holding the <b>red marker</b> is going to <b>ask</b> a question and the student holding the <b>blue marker</b> is going to <b>answer</b> it. One student asks: What's your name?, the other says their name.</li> <li>○ Play a song (<b>CAN'T STOP THE FEELING! (from DreamWorks Animation's "TROLLS")</b>). When the song is paused, they ask and answer the question.</li> <li>○ Accountability: Game time for the teacher and the students. The teacher asks: Is your name___? and the student must answer: Yes, my name is ... OR No, my name is...</li> </ul>	<p>know the students and make them more comfortable with the new teachers.</p>	<p>blue and red marker.</p>
<p>15 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Presentation</b> (Feelings)</li> <li>○ Through a quiz, present the students the vocabulary: happy, sad, sleepy, tired, angry, confused. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <a href="#">Class 1 - QUIZZ</a></li> </ul> </li> <li>○ Do accountability and ask them to copy the new words on their notebooks.</li> <li>○ Once they finish, the two teachers are going to role play an encounter in the hallway.</li> <li>○ The teacher are going to bump into each other and greet one another. <p>B: "Hi, XXXX!"</p> <p>E: "Hi, XXXX! How are you?"</p> <p>B: "I'm sleepy. How are you, XXXX?"</p> <p>E: "I'm happy!"</p> <p>B: "Bye bye, XXXX!"</p> </li> </ul>	<p>Role plays help students see the use of the content in real life.</p>	<p>Slides.</p>

	E: "Good bye, XXXX!"		
10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Practice</b> (Open pairs) <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Students sitting down on their desk;</li> <li>◦ The teachers are going to choose one student to ask and another student to answer (E.g.: S. A: How are you?; S.B: I'm confused!. Continue until every student has the opportunity to practice.</li> <li>◦ Make sure to ask the stronger students to ask and answer first so the weaker ones have more time to be familiar with the new language chunk.</li> </ul> </li> </ul>	An opportunity to practice what they are learning.	Board and
10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Production</b> (Identify and correct)</li> </ul> <p>Show students a cartoon.</p>  <p>Read out loud and ask students to repeat. Ask students if there is anything wrong with the cartoon. Highlight the "to be" sentence and review the to be conjugation.</p>	(Principal) Teacher	Slides

**Assessment (Homework): (10 min if we have time left in the class)**

Produce a cartoon with the expression you learned today. You must use the question "how are you?" in the context you like.

P.S. Ask a volunteer to explain the homework to the other students.

Ask students to write down two ways they think they could practice the things they learned in the class.

Ask if they enjoyed the lesson and dismiss the class.

### PLANO DE AULA 03

**Class:** 1° ano B **Lesson:** - **Date:** 01/09 **Number of Ss:** 15 **Age range:** 14-16

**Aim:** Review the content regarding the first conditional

**Objective:** At the end of this class students will be to describe a condition for something to happen in the future **Assumptions:** Ss should have learned the present simple and future simple structure. Besides, they might also have known some superstitions

**Anticipated problems/solutions:** Ss might arrive a little late and, may have lost some classes or and forgotten to study. Therefore the T will try its best to help Ss in any possible situation.

**Personal aims:** Follow the lesson plan, be more aware of the activities time, pay more attention to students' apprenticeship and make sure that all of the goals are achieved.

STEP	Objective	Activity/Procedure	Pattern of Interaction	Material	Timing
Welcome	Practice speaking skills and review the content from the previous lesson.	T greets Ss and starts a conversation with them by asking questions related to the previous contents.	T-S S-T S	-	5'

T divides Ss in groups and gives one stick figure to each team. T warns them that they have to throw them

on the whiteboard. He also tells

**Warmer**

Review the content regarding the last class

them that the stick figure that lasts longer indicates the group that wins and the one that falls earlier indicates the group that will answer a question. T awards the group that won with fake money and asks

T-S/S-T/S-S

pwStick figure/Money 15'

		questions like "What will happen if walk under a ladder"			
<b>Lead in</b>	Re introduce the content related to superstitions	Teacher uses those sentences that were said previously and elicits their meaning to students. He explains that they are first conditional clauses and properly introduces its meaning.	T S/S- T/S- S/Ss	Whiteboard	15'

<b>Practice</b>	Practice writing and speaking skills	Ss play some games on word wall <a href="https://wordwall.net/pt/resource/670468/first-conditional">https://wordwall.net/pt/resource/670468/first-conditional</a>	S-S	Website	15'
	Practice writing and listening skills	<a href="https://wordwall.net/pt/resource/14803417/first-conditional">https://wordwall.net/pt/resource/14803417/first-conditional</a> <a href="https://wordwall.net/pt/resource/2694926/first-conditional">https://wordwall.net/pt/resource/2694926/first-conditional</a> Ss play a game called "Who am I?" At first, T sets Ss in pairs and chooses a topic. In pairs, Ss should try to guess the word their partner chose based on some tips. For example: The topic is animals, S1 should secretly choose an animal and make S2 guess it by saying sentences like "If I appear on the top of your ceiling you'll have bad luck" (Owl). Beforehand, T may make a demonstration of the game by playing themselves. T awards Ss everytime they get their partners words.	S-S PW	-	10'

<b>Practice</b>	Practice what they have learned and develop listening skills	<p>1. Firstly, T shows some pictures and asks Ss to guess what they are about.</p> <p>2. Next, they warn that Ss are going to listen to a guru's advice</p> <p>3. However, before listening to the audio they have to guess what the guru is going to say by completing some sentences in the first</p>	T S/S- T	Slide/Audio	10'
-----------------	--	---	----------------	-------------	-----

		<p>conditional form.</p> <p>4. Ss listen to the audio and check if the sentences they created matched with the guru's advice.</p> <p>5. Ss discuss about the previous activity</p>			
<p><b>Practice</b></p> <p><b>Practice</b></p>	<p>Practice writing and listening skills</p> <p>Practice what they have learned</p>	<p>Ss watch a scene from the movie Monsters University and listen to a song by Bruno Mars and fill the blank spaces in the dialogue and the lyrics with the information <u>they're going to listen to</u></p> <p>Ss play a board game. Still in pairs, T must give each pair a board game about the first conditional content. They should play odds and evens to know how many steps they're going to move and every time they make a step they</p>	<p>S-S</p> <p>S-S</p>	<p>Worksheet</p> <p>Worksheet</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>

		have to complete a sentence in the first conditional.			
--	--	---	--	--	--

<b>Production</b>	Practice what they have learned	Ss interview each other. T writes a couple of questions on the board and asks Ss to interview their colleagues asking the questions. For example, they'll have to find someone whose mother will complain if they arrive late, etc.	S-S	Whiteboard	10'
<b>Homework</b>	Practice what they have learned	Ss try to complete sentences in the first conditional using the right structure	Ss	Handout	-

PLANO DE AULA 04

Class: 1<sup>B</sup> Date: 29.09 Number of Ss: 13-15 Age Range: 15-17 Previous class: 2nd conditional

**Aim:** Do the writing test.

**Objective:** Make Ss able to put into practice everything they have learned throughout this previous stage.

**Assumptions:** Ss should have studied the content from the previous classes

**Anticipated problems & solutions:** Some Ss might have missed the previous classes or might arrive a little late, leading the T to briefly revise

**Personal aims:** Follow the lesson plan, be more aware of the activities time, pay more attention to students' apprenticeship and make sure that all of the goals are achieved.

STEP	Objective	Activity/Procedure	Pattern of Interaction	Material	Timing
<b>Welcome</b>	Practice speaking skills and review the content from the previous lesson.	T greets Ss and starts a conversation with them by asking questions related to the previous contents.	T-S S-T S	-	10'
<b>Warmer</b>	Review the content from the previous lessons	Ss play hot potato. Everytime the music stops students should answer a question from the learned content.	T-S/S-T/S-S	Ball	10'
<b>Production</b>	Show what they have learned from the whole book	First, the teacher explains the test and makes sure that the student really understands what should be done. Then, he delivers them the test, and acts as a support, providing instructions when it is necessary (but letting students follow their own roles).	S-S	Test	80'

