

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIA PERPÉTUA SILVA PESSÔA

**O CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DA UFAM E A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

MANAUS

2021

MARIA PERPÉTUA SILVA PESSÔA

**O CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DA UFAM E A FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira.

MANAUS
2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P475c Pessoa, Maria Perpétua Silva
O Centro de Estudos de Línguas da UFAM e a formação inicial de professores de Língua inglesa : um estudo de caso na disciplina de Estágio Supervisionado / Maria Perpétua Silva Pessoa . 2021
90 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Wagner Barros Teixeira
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação inicial. 2. Extensão universitária. 3. Professores de língua inglesa. 4. Estágio supervisionado. I. Teixeira, Wagner Barros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

MARIA PERPÉTUA SILVA PESSÔA

O CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DA UFAM E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO

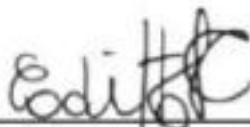
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 21 de dezembro de 2021

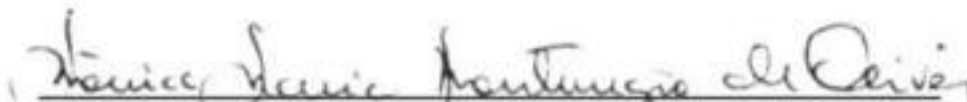
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira (UNILA/PPGL-UFAM)



Profa. Dra. Edith Santos Corrêa (UFAM)



Profa. Dra. Mônica Maria Montenegro de Oliveira (IFPB)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só se concretizou graças à colaboração de diversas pessoas. A todos que de alguma forma ajudaram, meus eternos agradecimentos!

Aos meus pais, que me motivam desde 1986 a estudar e nunca parar!

Aos professores que tive em minha jornada acadêmica no Programa de Pós-graduação em Letras na UFAM.

Ao meu orientador e amigo, Wagner Barros Teixeira, pelo cuidado em compreender minha trajetória de pesquisa e seus percalços.

Aos colegas de turma do Programa de Pós-graduação em Letras, especialmente Leandro Rodrigo (ele me fazia rir), Hilda Leonor (ela levava café para gente toda aula) e Kate Abreu (chorávamos juntas de desespero pelo *Whatsapp*).

Agradeço às Prof^{as}. Dr^{as}. Edith Santos Corrêa e Mônica Maria Montenegro por participarem da banca examinadora desse trabalho.

Ao meu psiquiatra Wagner Moreira e as psicólogas Amabel e Esther. Expresso minha gratidão pela existência desses profissionais de saúde, vocês são muito necessários no mundo de hoje.

Agradeço o carinho e incentivo de Heleno Augusto, que entrou em minha vida na etapa final do mestrado e me apoiou incondicionalmente.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a colaboração do Centro de Estudos de Línguas no processo de formação inicial do professor de Língua e Literatura Inglesa, durante o curso de Licenciatura, na Universidade Federal do Amazonas. O Centro de Estudos de Línguas é um projeto de extensão universitária que, há trinta anos, proporciona à comunidade acadêmica e comunidade em geral, o acesso ao ensino de línguas economicamente acessível e de qualidade. Aos discentes do curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa constitui-se um espaço de realização de estágio das disciplinas acadêmicas de Estágio Supervisionado. O embasamento teórico da pesquisa trata da formação inicial de professores de língua inglesa (COSTA, 2014; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; 2012 entre outros) em contexto de extensão universitária (NETO, 2005; PAULA, 2015; REIS, 2010 e SOUZA, 2010) e estágio (BARBOSA, 2013; BORELLI, 2015; PIMENTA, 2001 e PIMENTA e LIMA, 2012). Este trabalho de pesquisa segue uma abordagem qualitativa (GIL, 1989; 2002; OLIVEIRA, 2012; PAIVA, 2019 e SEVERINO, 2002) e caracteriza-se como um estudo de caso (DUFF, 2007; CHIZZOTTI, 2006a, 2006 e YIN, 2005). Os participantes da pesquisa são alunos egressos do Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa que tenham realizado atividades inerentes à disciplina Estágio Supervisionado no Centro de Estudos de Línguas da UFAM. A geração de dados se deu por meio de análise documental e questionário investigativo. Os documentos analisados revelaram que a possibilidade de estágio supervisionado em projetos de extensão proporciona um enriquecimento da experiência de estágio ao expandir os campos de atuação dos estagiários.

Palavras-chave: Formação Inicial. Extensão Universitária. Professores de Língua Inglesa. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This research intends to analyze the collaboration of the Centro de Estudos de Línguas in the initial teacher training of the students of undergraduation course in English Language and Literature at the Federal University of Amazonas. The Centro de Estudos de Línguas is a university extension project that, for thirty years, has provided the academic community and the community in general with access to affordable and quality language courses. The students of undergraduation course in English Language and Literature take supervised traineeship on the project, that constitutes a monitored space for carrying out an internship in the academic subjects. The theoretical basis of the research deals with the initial teacher training of English language teachers (COSTA, 2014; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; 2012 among others) in the context of university extension (NETO, 2005; PAULA, 2015; REIS, 2010 and SOUZA, 2010) and internship (BARBOSA, 2013; BORELLI, 2015; PIMENTA, 2001 and PIMENTA and LIMA, 2012). This research work follows a qualitative approach (GIL, 1989; 2002; OLIVEIRA, 2012; PAIVA, 2019 and SEVERINO, 2002) and is characterized as a case study (DUFF, 2007; CHIZZOTTI, 2006a, 2006 and YIN, 2005). The research participants were graduated students from the undergraduation course in English Language and Literature at the Federal University of Amazonas who have taken the Supervised Traineeship course at the Centro de Estudos de Línguas at UFAM. The data generation was made through document analysis and investigative questionnaire. At first, the documents analyzed revealed that the possibility of a supervised internship in extension projects provides an enrichment of the internship experience by expanding the interns' fields of action.

Keywords: Initial Teacher Training. University Extension. English Language Teachers. Supervised Traineeship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas e objetivos de pesquisa	15
Quadro 2 - Resultado busca na base de dados Scielo	20
Quadro 3 - Resultados da pesquisa de base do Google acadêmico	23
Quadro 4 - Pesquisas em contexto de formação de professores de língua inglesa e extensão universitária no brasil – 2017 a 2020	27
Quadro 5 - Resumo do pensamento na formação inicial de professores de línguas	32
Quadro 6 - Movimentos e revoluções latino-americanas – 1910 a 1968	35
Quadro 7 - Classificação metodológica da pesquisa	45
Quadro 8 - Organização da disciplina estágio supervisionado no curso de letras língua e literatura inglesa da UFAM.....	48
Quadro 9 - Unidades de análise documental da categoria “confiança em sala de aula”	60
Quadro 10 - Outras ações institucionais e formação	66
Quadro 11 - Pontos positivos em realizar atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL	70
Quadro 12 - Sugestões para melhorar a experiência de realizar atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Curso de Licenciatura em Letras - Carga Horária	43
Figura 2 - Aproveitamento de Curso.....	43
Figura 3 - Proposta de Estágio	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aprimoramento linguístico.....	58
Gráfico 2 - Aprimoramento linguístico: habilidades.....	59
Gráfico 3 - Confiança em sala de aula.....	64
Gráfico 4 - Confiança em sala de aula: desdobramentos.....	64
Gráfico 5 - Outras ações institucionais e formação.....	67
Gráfico 6 - Outras ações institucionais e formação: opções.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 O ESTADO DA ARTE	20
1.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	29
1.2.1 De treinamento à Formação: o estágio supervisionado no currículo do curso de letras (Língua Inglesa)	30
1.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	33
1.3.1 Contexto Europa x Estados Unidos	33
1.3.2 Extensão na América Latina	34
1.3.3 Extensão universitária no Brasil	35
1.3.4 A Criação do FOPROEX	37
1.4 CENTROS DE ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL	37
1.5 CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DA UFAM E O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS LÍNGUA E LITERATURA INGLESA	42
CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA	45
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	47
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	50
2.4.1 Questionário	50
2.4.2 Documentos	53
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	54
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	55
4.1 REVISITANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	56
4.2 AS UNIDADES DE ANÁLISE E SUAS CATEGORIAS	56
4.2.1 Categoria “Aprimoramento Linguístico”	57
4.2.2 Categoria “Confiança em sala de aula”	60
4.2.3 Categoria “Outras Ações Institucionais e Formação”	66
CAPÍTULO IV - ENCAMINHAMENTOS	70
REFERÊNCIAS.....	74

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	80
APÊNDICE B: TCLE	83
APÊNDICE C: RESULTADOS OBTIDOS	85

INTRODUÇÃO

A pesquisa “O Centro de Estudos de Línguas da UFAM e formação inicial de professores de língua inglesa: estudo de caso na disciplina Estágio Supervisionado” está inserida na área da Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas e do grupo de pesquisa Observatório de Línguas – UFAM.

O Projeto Centro de Estudos de Línguas é, na prática, uma ação de extensão nos moldes de uma escola de idiomas que funciona no campus da Universidade Federal do Amazonas, e que proporciona ao estudante de graduação em Letras - Língua e Literatura Inglesa a oportunidade de estágio, tendo a orientação pedagógica de professores da instituição que acompanham o processo de preparo de aulas, sugestões de atividades, assistem às aulas para posteriormente discutir a atuação do acadêmico e, realizam também seminários de metodologias de ensino de língua estrangeira.

O interesse de pesquisar o Centro de Estudos de Línguas, doravante CEL, surgiu desde minha atuação no projeto de extensão enquanto estudante de graduação do curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, no período de 2004 a 2008, e posteriormente, quando já concursada na instituição atuei como coordenadora geral do Centro de Estudos de Línguas em 2017 e 2018.

Na primeira experiência que tive no CEL enquanto aluna de graduação, foram realizadas atividades de ensino de língua inglesa na condição de estagiária de ensino de língua inglesa por quatro semestres. Também participei de outros projetos de extensão por mais três semestres e por fim, retornei ao CEL no último semestre de minha graduação para cursar a disciplina Estágio Supervisionado.

No segundo momento de atuação no CEL, enquanto coordenadora geral, tive a oportunidade de acompanhar alguns alunos da graduação em Letras, que estavam realizando as atividades da disciplina Estágio Supervisionado inseridas no contexto de ensino-aprendizagem proporcionado pelo projeto. Também foi possível compreender melhor o funcionamento de um projeto de extensão pelos vieses administrativo e acadêmico, o que me proporcionou uma experiência ímpar em relação às ações de estágio da graduação dentro do Centro de Estudos de Línguas.

Quanto às motivações que me levam a realizar a pesquisa, percebi o grande número de estudantes do curso de graduação nas disciplinas de Estágio Supervisionado envolvidos nas ações do CEL já há muitos anos, me fazendo perceber a relevância da pesquisa nesse contexto.

Outra motivação que tenho é a possibilidade de contribuir com a consolidação de um projeto de extensão, que é o caso do Centro de Estudos de Línguas, como campo de estágio e de pesquisa acadêmica, assim como o reconhecido papel social que a extensão realiza na sociedade.

No âmbito profissional, não somente motiva-me a titulação acadêmica de Mestre em Letras que poderei obter após a conclusão do mestrado, mas também a percepção de que pesquisar sobre a formação inicial de professores de língua inglesa no CEL pode melhorar a minha prática profissional como professora formadora, pois o Estágio Supervisionado enquanto disciplina acadêmica é uma experiência que o professor formador vivencia constantemente em sua prática docente.

A relevância da pesquisa justifica-se por compreender que o estágio realizado dentro de um projeto de extensão de ensino de línguas, como o CEL, tem caráter singular à formação inicial de alunos de Letras – Língua e Literatura Inglesa, pois os alunos do curso de graduação atuam ministrando aulas e recebendo orientações, um contexto similar ao Estágio Supervisionado, justificando, assim, a inserção dessas atividades na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras-Língua e Literatura Inglesa.

Esta não é a primeira pesquisa que se propõe a investigar o Centro de Estudos de Línguas. É importante dizer que o projeto existe há cerca de trinta anos e que Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias e Projetos de Iniciação Científica trazem pesquisas realizadas no contexto do CEL. Há, ainda, apresentações em Seminários e Congressos como o trabalho de Teixeira e Pessôa (2018) dão visibilidade internacional ao CEL.

Alguns exemplos de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso realizados recentemente no âmbito do CEL são: Rodrigues (2017, 2018), Saraiva (2019) e Coelho (2020). O primeiro deles traz “A contribuição do Projeto CEL na formação inicial de alunos do curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa”, da UFAM, como primeira experiência na docência, e foi resultado de pesquisa em Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC.

O TCC de Saraiva (2019) intitulado “Relato de experiência no CEL (Centro de Estudos de Línguas): Uma vivência pedagógica sob a perspectiva do professor estagiário no curso de Libras” traz a visão do estagiário como pesquisador ao mesmo tempo que sujeito pesquisado, inserido diretamente nas atividades pedagógicas do Centro de Estudos de Línguas.

Em Coelho (2020), a pesquisa sobre abordagens e métodos nas aulas de conversação em Língua Inglesa ministradas pelo autor enquanto estagiário demonstra bem a amplitude do leque de trabalhos de pesquisa que o CEL tem recebido.

Outras modalidades de pesquisa como Iniciação Científica, Comunicação Oral e Artigos em Anais de Eventos e até mesmo capítulos de livro foram compiladas por Coelho e Teixeira (2020).

A abordagem escolhida para esta pesquisa diferencia-se dos demais anteriormente tratados por ter um olhar voltado à disciplina Estágio Supervisionado, que compõe a matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa, com o objetivo de analisar a colaboração do CEL na formação inicial de professores de Língua Inglesa. Para tal, busco responder à pergunta principal “Que contribuições a disciplina Estágio Supervisionado realizada no CEL podem trazer ao professor em formação?”

Acredita-se que haja uma contribuição efetiva na vivência de estágio no CEL, pois o Centro de Estudos de Línguas proporciona uma experiência de Estágio Supervisionado diferenciada pelo modelo de curso livre que o projeto de extensão está embasado, enriquecendo as vivências de ensino do professor de Língua Inglesa em formação inicial.

A partir dos parágrafos seguintes, apresentarei as perguntas e os objetivos da pesquisa conforme o quadro 1 demonstrado a seguir:

Quadro 1- Perguntas e objetivos de pesquisa

Perguntas de pesquisa	Objetivos Específicos
De que maneiras o CEL contribui para o aprimoramento linguístico do acadêmico estagiário envolvido com as ações do centro de línguas?	Analisar em relatos sobre o Estágio Supervisionado registros de ocorrência de aprimoramento linguístico dos estagiários
Como a experiência de estagiar no CEL durante as atividades da disciplina Estágio Supervisionado	Analisar as contribuições do Estágio Supervisionado no CEL para a

pode contribuir para que o acadêmico em formação inicial se sinta mais confiante para ministrar aulas de Língua Inglesa?	consolidação da regência de aulas em Língua Inglesa
O Centro de Estudos de Línguas como um espaço que motiva o acadêmico a interessar-se por outras atividades acadêmicas interage com quais outros programas institucionais relevantes para a formação inicial?	Refletir sobre a relação do Estágio Supervisionado realizado no CEL com outras atividades acadêmicas relevantes para a formação inicial de professores de Língua Inglesa.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (PESSÔA, 2020)

Considerando que o foco dessa pesquisa é o estágio na formação inicial de professores de Língua Inglesa em um projeto de extensão universitária, e considerando o objetivo geral proposto para esta pesquisa, que é analisar a colaboração do Centro de Estudos de Línguas na formação inicial de professores de Língua Inglesa, os objetivos específicos da pesquisa são norteados pelas seguintes perguntas: de que maneiras o CEL contribui para o aprimoramento linguístico do acadêmico estagiário envolvido com as ações do centro de línguas?

Acredita-se que a experiência de ensinar inglês em um projeto de extensão como o CEL, em que as aulas de Língua Inglesa são ministradas a partir de uma abordagem de ensino comunicativa, o acadêmico encontre necessidade de ampliar seu conhecimento da língua-alvo para ministrar essas aulas no CEL.

Ao refletir sobre as maneiras como o CEL contribui para o aprimoramento linguístico do acadêmico estagiário envolvido em suas ações de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, pensou-se no seguinte objetivo específico para a pesquisa: Verificar em relatos sobre o Estágio Supervisionado registros de ocorrência de aprimoramento linguístico dos estagiários.

Acredita-se que será possível extrair dados relacionados ao aprimoramento linguístico a partir da leitura e análise dos Relatórios de Estágio Supervisionado produzidos pelos alunos estagiários e disponíveis para consulta na Coordenação do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa, assim como o questionário de geração de dados (Apêndice 1).

A segunda pergunta de pesquisa que norteará este trabalho diz respeito ao nível de confiança adquirido pelo aluno estagiário do CEL ao ministrar aulas no projeto durante o Estágio Supervisionado do curso de graduação. Para isso, questiona-se: Como a experiência de estagiar no CEL durante as atividades da disciplina Estágio

Supervisionado pode contribuir para que o acadêmico em formação inicial se sinta mais confiante para ministrar aulas de Língua Inglesa?

A partir de então se constitui o segundo objetivo específico da pesquisa, que consiste em: Analisar as contribuições do Estágio Supervisionado no CEL para a consolidação da regência de aulas em Língua Inglesa.

Ao realizar o Estágio Supervisionado no CEL, acredita-se que se tenha desenvolvido maior confiança para ministrar aulas de inglês devido a diversos fatores, dentre eles: o convívio e orientação de professores mais experientes, cursos de formação oferecidos pelo CEL e o modelo de curso livre que o projeto do Centro de Estudos de Língua propõe.

Os dados relacionados ao que foi questionado serão verificados em Relatórios de Estágio Supervisionado e questionário de investigação, a fim de corroborar ou refutar a hipótese de que se tenha desenvolvido maior confiança para ministrar aulas de inglês após o Estágio Supervisionado realizado no CEL.

Por fim, questiona-se também se, por tratar-se de um projeto de extensão institucionalizado e com um currículo - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras- Língua e Literatura Inglesa, o Centro de Estudos de Línguas, como uma das ações do tripé acadêmico ensino-pesquisa-extensão, pode, ao estabelecer um diálogo institucional com outras ações, motivar o acadêmico a interessar-se por outras atividades que a instituição oferece.

Finalmente, questiona-se se o Centro de Estudos de Línguas como um espaço que motiva o acadêmico a interessar-se por outras atividades acadêmicas interage com quais outros programas institucionais relevantes para a formação inicial? Ao fim desta reflexão, chegou-se ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que consiste em: Refletir sobre a relação do Estágio Supervisionado realizado no CEL com outras atividades acadêmicas relevantes para a formação inicial de professores de Língua Inglesa.

Os dados que poderão responder ao questionamento serão gerados a partir do questionário apresentado nos apêndices deste projeto de qualificação.

Considerando as motivações, justificativas e objetivos expostos, a caracterização metodológica da pesquisa é de abordagem qualitativa baseada em Oliveira (2012), Severino (2002) e Gil (1989, 2002).

Classifica-se metodologicamente como um estudo de caso, segundo Yin (2002) e Chizzotti (2006a, 2006). A classificação do trabalho como pesquisa qualitativa baseia-se também nas definições de Yin (2005), Fachin (2006) e Duff (2007).

Um método de pesquisa é o caminho pelo qual se conduz a investigação. O método utilizado na pesquisa é o estudo de caso, pois “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” segundo Yin (2005) e corroborado por Paiva (2019).

Ainda de acordo com Yin (2005), as pesquisas sociais, dentre elas a pesquisa educacional, apresentam diversas possibilidades de execução metodológica. O método estudo de caso possui relevância significativa no meio acadêmico por compreender uma investigação que pede planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Foi abordado mais profundamente o estudo de caso no capítulo sobre metodologia. Para a geração de dados da pesquisa foi utilizado questionário que será aplicado por *Google Forms* e *corpus* de fonte documental, que foram os Relatórios de Estágio Supervisionado produzidos pelos alunos enquanto cursavam disciplinas de Estágio sob supervisão de professores do curso de Graduação.

A aplicação dos instrumentos de geração de dados ocorreu de maneira remota, dado o contexto pandêmico atual, com auxílio de tecnologias de comunicação escrita e em áudio quando necessário, como o *WhatsApp*, *Telegram* e/ou *Google Meet*. Foram selecionados relatórios de estágio supervisionado de egressos a partir do ano 2018 que estejam em exercício da profissão desde então.

Pelo que foi exposto até o momento, a organização da dissertação é a seguinte: O Capítulo intitulado Fundamentação Teórica apresenta o estado da arte da pesquisa sobre formação de professores de Língua Inglesa em contexto de projetos de extensão e estágio, em seguida, a relação da formação inicial de professores de língua inglesa e o estágio supervisionado. O capítulo teórico também se ocupa da extensão universitária, de suas raízes históricas até os Centros de Línguas no Brasil. Por fim, há uma sessão em que se apresenta o Estágio Supervisionado como disciplina no curso de Letras Língua e Literatura Inglesa na UFAM.

O Capítulo Procedimentos Metodológicos trata da metodologia da pesquisa e apresenta subcapítulos em que apresentarei os passos da pesquisa perpassando a escolha metodológica, o contexto da pesquisa, os participantes da pesquisa, a

escolha dos instrumentos de geração de dados e os procedimentos de geração e análise de dados.

No capítulo intitulado Apresentação e Análise dos dados, foram analisados e discutidos Relatórios de Estágio e as respostas do Questionário Investigativo sob a luz dos autores apresentados no capítulo teórico e da metodologia de análise proposta.

Por fim, apresento alguns encaminhamentos advindos das análises dos dados e uma retomada das perguntas para possíveis sugestões e colaborações para o contexto pesquisado. Em sequência, pode-se encontrar as Referências Bibliográficas, Apêndice e Anexos.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo será apresentado o estado da arte da pesquisa de pós-graduação em universidades brasileiras sobre o tema proposto e, em seguida, um breve percurso histórico da formação de professores de Língua Inglesa e a relação desta com o Estágio Supervisionado, a forma como o estágio vem fazendo parte do currículo, seguido de uma visão geral sobre as origens da Extensão Universitária.

1.1 O ESTADO DA ARTE

Com o objetivo de contextualizar o cenário atual de pesquisas relacionadas ao tema desta pesquisa, foi realizada uma busca em bancos de dados de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) 2017 a 2019 e da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) entre os anos 2017 e 2020.

Também foram verificados os bancos de dados dos sites *Scielo* e *Google Acadêmico*. Dessas bases de dados, a busca realizada no site *Scielo* pelo termo “formação inicial de professores de inglês” resultou em 15 artigos. Destes, um total de 0 artigos se mostraram semelhantes e/ou relevantes para a pesquisa. O mesmo ocorreu com o termo “formação inicial de professores de língua inglesa”.

A busca por “extensão universitária e formação docente” na base de dados *Scielo* também se demonstrou insuficiente. Já o termo “estágio supervisionado e formação docente” resultou em um total de 53 artigos, que após analisados a partir dos títulos, resumos e palavras-chave foram reduzidos em um grupo de 5 trabalhos relevantes e/ou semelhantes à pesquisa.

Quadro 2-Resultado busca na base de dados Scielo

TÍTULO	AUTOR (ES)	REVISTA/AN O
Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica.	Mastrella-de-Andrade, Mariana R.	Revista Brasileira de Linguística Aplicada;20(1); 189-216; 2020-03

Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente.	DREY, Rafaela Fetzner; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos	DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada; 32(1); 23-44; 2016-04
Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa – Bakhtiniana.	Silvestre, Viviane Pires Viana; Figueredo, Carla Janaína; Pessoa, Rosane Rocha	Revista de Estudos do Discurso; 10(2); 115-134; 2015-08
Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da linguística aplicada.	Silva, Wagner Rodrigues; Diniz, Alline Laís Schoen	Trabalhos em Linguística Aplicada; 53(2); 333-355; 2014-12
Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras.	Reichmann, Carla Lynn	Revista Brasileira de Linguística Aplicada; 12(4); 933-954; 2012

Fonte: Quadro elaborado pela autora (PESSÔA, 2021)

O artigo de Mastrella-de-Andrade (2020), a autora discute um semestre de estágio supervisionado em inglês a partir de uma visão decolonial¹ baseada em Mignolo (2014), Borelli (2018) e Pessoa (2018). A pesquisa apresentada por Marstella-de-Andrade (2020) tem como objetivo o relato da vivência da tentativa de decolonialidade da educação. A metodologia escolhida pela autora é de abordagem qualitativa e interpretativista. É possível identificar no texto, que já há uma ruptura com a estrutura tradicional de estágio. As palavras-chave deste trabalho são: formação docente de inglês, estágio supervisionado e decolonialidade.

Em Drey& Guimarães (2016), em que se reflete sobre a constituição do perfil profissional do docente na formação inicial, o constructo teórico base do trabalho é o interacionismo sociodiscursivo, e estudos de base sociolinguística interacional para análise dos dados de forma multimodal.

¹ A decolonialidade faz referência à desconstrução de perspectivas impostas aos povos subalternizados.

O *corpus* é constituído por filmagens de aulas, pelas prescrições recebidas do supervisor de estágio, pelos planejamentos de aulas do estágio e pela transcrição de entrevistas com a participante, todos gerados antes e depois da realização do estágio curricular do curso de licenciatura. Segundo a autora citada anteriormente, é possível identificar nos dados o posicionamento da estagiária como atora de sua própria prática, mas também deixam transparecer algumas de suas dificuldades.

As palavras-chave deste trabalho são: interacionismo sociodiscursivo, trabalho real/concretizado, profissionalidade docente e formação docente.

Após leitura de Silvestre et al (2015) observa-se que a teoria base da pesquisa é bakhtiniana e trata o estágio supervisionado em língua inglesa sob a ótica da ideia de ética e a formação docente. As palavras-chave do trabalho são: Ética, Fundamentos bakhtinianos, Formação crítica de professores/as de línguas e Estágio supervisionado.

Em Silva e Diniz (2014) a discussão acerca da formação docente é orientada pela concepção de Linguística Aplicada Indisciplinar, caracterizada pela mobilização de pressupostos teórico-metodológicos originários de diferentes áreas do conhecimento, conforme objeto construído para investigação crítica. Segundo os autores:

Os resultados mostram que, normalmente, o professor não é visto institucionalmente como um profissional autônomo, mas as disciplinas de estágio supervisionado das licenciaturas podem servir como um importante contexto para desestabilização da alienação do trabalho docente ainda na formação inicial de professores, sendo a escrita acadêmica reflexiva um importante instrumento para o empoderamento docente. (SILVA E DINIZ, 2014, p. 333)

O objetivo da pesquisa é comprovar que estágios supervisionados de diferentes licenciaturas brasileiras, no que tange ao uso da linguagem, são contextos relevantes para a investigação científica na Linguística Aplicada. As palavras-chave informadas no resumo são alienação do trabalho, escrita reflexiva e formação do professor.

Apresentando como palavras-chave letramento docente, gênero profissional, vozes, estágio e letras, o trabalho de Reicheman (2012) discute a relevância de práticas de letramento no estágio. A referida autora, alinha-se com novos estudos de letramento (BARTON et al., 2000) e a escrita como elemento indenício de formação (KLEIMAN, 2007) para analisar as vozes enunciativas que ecoam em dois relatos, em especial as vozes de personagem e autor (BRONCKART, 1999; 2006).

Dando sequência à pesquisa em bancos de dados, foi realizada também uma busca no *Google* acadêmico, uma base de dados mais ampla e que gerou um número mais expressivo que a plataforma anterior. No entanto, os resultados de buscas precisaram ser mais cuidadosamente selecionados, ao fim das buscas o resultado foi o que segue:

Para título como: formação inicial de professores de inglês foram obtidos 82.100 resultados, que foram refinados por meio de recorte temporal do período de 2017 a 2020. Após aplicação do filtro temporal ainda assim, um número expressivo de trabalhos foi apresentado pela plataforma. A fim de refinar ainda mais a busca, foi acrescentado o termo, extensão ao fim da busca. Foram selecionados os 20 primeiros resultados de um total de 16.700.

Após leitura e análise dos 20 primeiros resumos resultados da última busca, foram selecionados 5 artigos considerados relevantes para a pesquisa proposta.

Quadro 3- Resultados da pesquisa de base do Google acadêmico

Título	Autor(es)	Instituição/revista/ano
O papel da Extensão na Universidade: a formação do professor de línguas e suas práticas no Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz	Pradella, Bruna Shirley Gobi	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel PR. 2020.
As Contribuições do Estágio Supervisionado da Formação Inicial de Professores de LE	Santana, Franciele Silva de	Universidade Federal da Paraíba. 2020.
Projetos de extensão como dinamizadores da formação inicial de professores de inglês	Maia, Angélica Araújo de Melo	Universidade Federal da Paraíba. 2016
Ensino de línguas estrangeiras em projetos de extensão: ampliando concepções de linguagem e fortalecendo o compromisso social do professor	Ferreira, Jhonatan Batista, Jéssica	Universidade Federal da Paraíba. 2016
Impacto do PIBID - Letras Inglês e da Extensão em Língua Inglesa para a formação docente.	Neto, Jose Moacir Rodrigues	Universidade Federal da Paraíba. 2018

Fonte: Quadro elaborado pela autora (PESSÔA, 2021)

A pesquisa de Pradella (2020) explora a relevância da extensão universitária nessa formação inicial do professor de línguas. A autora op.cit, investiga a formação inicial do professor de letras língua portuguesa em atuação no contexto de extensão

universitária. O projeto de extensão onde ocorreu a pesquisa é do curso de pré-vestibular da UNIOESTE/Foz e a disciplina, pesquisada, foi Redação.

O trabalho de Pradella (2020, p.8) ressalta o quanto os estudos de formação inicial de professores de línguas têm a colaborar com os estudos sobre a extensão universitária ao indicar que:

A extensão universitária, além de um dos pilares da Universidade pública, junto com o ensino e a pesquisa, é uma forma de unir Universidade e comunidade através de atividades que levem à comunidade os conhecimentos produzidos dentro da Universidade. Nessa pesquisa, pensaremos na extensão pela ótica da formação inicial de professores, como uma forma de conciliar teoria e prática, além de proporcionar experiências e conhecimentos que compõe o processo de formação do professor.

O objetivo da pesquisa foi “verificar como ocorre a formação inicial do professor de línguas, na graduação e no projeto de extensão, com a finalidade de averiguar se há equivalência entre sua formação e as práticas dos monitores, nas aulas de redação do Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz” (PARELLA, 2020, p. 8), e a caracterização metodológica da pesquisa foi de cunho qualitativo/interpretativista pautado na etnografia, visto que a própria pesquisadora observou e analisou suas aulas como monitora no curso pré-vestibular. As palavras-chave da pesquisa são: Formação de professores; Curso Pré-Vestibular; Redação e Extensão Universitária.

Outra pesquisa resultante da busca na plataforma Google Acadêmico foi a de Santana (2020), que realizou uma “pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório que teve como objetivo fomentar questões sobre a formação inicial dos professores de Línguas Estrangeiras a partir das contribuições das disciplinas de Estágio Supervisionado (doravante ES) (SANTANA, 2020, p. 5).

A referida autora analisou falas de alunos de graduação que haviam cursado ou estavam cursando disciplinas de Estágio Supervisionado e concluiu que as disciplinas de Estágio Supervisionado trazem para os graduandos “diversos conhecimentos sobre o saber pedagógico, a prática docente e as inquietações sociais do seu ambiente de trabalho” (SANTANA, 2020, p. 5).

Maia (2016) apresenta a possibilidade de que projetos de extensão assumam o papel de dinamizadores da formação inicial de professores de língua inglesa e ressalta, ainda, a relevância da extensão ao afirmar que

[...]projetos de extensão em cursos de Licenciatura podem não só fortalecer a dimensão política e de comprometimento social do trabalho docente, mas também expandir os campos de atuação dos professores em formação envolvidos para além do contexto das salas de aula do ensino regular, de forma a promover um desenvolvimento profissional sensível a contextos diversificados e às necessidades de diferentes públicos. (MAIA, 2016, p. 85)

No artigo de relato de experiência apresentado no VI Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, Maia (2016, p. 85) relata que “o projeto teve como público-alvo jovens de uma organização não governamental da cidade de João Pessoa” e ao longo das atividades os professores participantes ministraram aulas de língua inglesa sob a perspectiva de Inglês para Fins Específicos (DUDLEY-EVANS, ST JOHN, 2005) e o Letramento Crítico (JORDÃO, 2013). As palavras-chave são letramento crítico, projetos de extensão e capacidades de linguagem docente.

É de conhecimento no meio acadêmico que a extensão universitária desempenha um papel social importante, e que, o papel do professor na sociedade é de transformação do meio em que atua. Em Ferreira e Batista (2016), o compromisso social do professor torna-se um ponto de discussão relevante para a pesquisa. O contexto da pesquisa dá-se em dois projetos de extensão, sendo um deles de ensino de língua inglesa e outro de língua francesa. Ambos voltados para o público de realidade socioeconômica desfavorecida (FERREIRA e BATISTA, 2016).

O relato dos autores sugere que:

[...] a participação em projetos voltados para atender os interesses de diferentes públicos tem facilitado o desenvolvimento de uma atitude participativa, cidadã e comprometida com o desenvolvimento e a justiça social por parte dos professores em formação (BRASIL, 2015), como também tem possibilitado a construção de saberes (pedagógicos e no campo das linguagens) sensíveis às necessidades e às demandas dos alunos das faixas etárias, níveis socioeconômicos e contextos atendidos. (FERREIRA e BATISTA, 2016, p. 374)

Quanto à metodologia da pesquisa, Ferreira e Batista (2016) relatam que foram examinados de forma interpretativa os relatórios finais dos bolsistas, que eram alunos dos cursos de graduação em língua inglesa e em língua francesa, planos de aula e relatos reflexivos. Os autores op.cit buscaram identificar não somente os aspectos positivos para a formação, mas também as dificuldades encontradas ao ministrar as aulas, assim como as estratégias utilizadas pelos bolsistas para lidar com as situações adversas.

A pesquisa de Neto (2018) visa averiguar de que forma os alunos de graduação em letras língua inglesa enxergam os espaços de formação docente que lhes são disponibilizados pela instituição. A pesquisa ocorre na Universidade Federal da Paraíba, mais especificamente no subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docente (PIBID).

O aporte teórico conta com “autores que abordam formação de identidade profissional (PIMENTA, 2000), construção de conhecimento (VYGOTSKY e ROGOFF, 1990 [2001]) e formação docente (TARDIF e SILVEIRA, 2001 [2006]), além de formação profissional (NÓVOA, 1995)” (NETO, 2018, p. 5).

Como resultado da pesquisa, Neto (2018) destaca a importância de espaços como o PIBID² para a graduação em letras língua inglesa e o quão benéfico é aos alunos frequentar esses espaços. As palavras-chave apresentadas pelo autor são PIBID, extensão, formação docente e UFPB.

Com isso, conclui-se a segunda fase de pesquisa em bancos de dados referente ao Google Acadêmico. Apresento em seguida as buscas realizadas no Catálogo CAPES e BDBTD.

No catálogo de teses e dissertações da CAPES não havia filtro de busca para o ano 2020, mas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações os resultados de busca permitiram incluir dissertações e teses de 2020.

Após a pesquisa, deu-se a leitura dos resumos dos trabalhos. A escolha em realizar a leitura somente dos resumos se deu pelo grande número de teses e dissertações encontradas (326). A partir das leituras dos resumos, foi possível identificar quais teriam proximidade com a temática pesquisada.

Quando pesquisado no banco de dados da CAPES o termo “Formação inicial de professores de Língua Inglesa”, a resposta à pesquisa foi de 204 trabalhos entre dissertações e teses. Os termos “Extensão Universitária e Formação Docente” e “Estágio Supervisionado e Extensão Universitária” não obtiveram resultados.

Os filtros utilizados na busca foram “ano”, no caso 2017 e 2018, “Grande Área” Ciências Humanas e “Área de conhecimento” Letras.

²Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O programa do Ministério da Educação oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.

A busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações para o termo “Estágio Supervisionado e Extensão Universitária” resultou em 13 trabalhos, sendo apenas 3 desses publicados entre 2017 e 2020. O Termo “Extensão Universitária e Formação de Professores” resultou em 67 trabalhos e a busca por “Formação inicial de professores de Língua Inglesa” obteve 42 resultados.

Dentre os resultados encontrados em ambos os sites, as pesquisas mais relevantes e que mais se aproximam deste trabalho são:

Quadro 4- Pesquisas em contexto de formação de professores de língua inglesa e extensão universitária no Brasil – 2017 a 2020

Título	Autor (a)	Instituição	Ano	D/ t
A influência do estágio na formação profissional do professor de língua inglesa em um programa de extensão da UFBA	Gilberto Luís Santos Botelho	Universidade Federal Da Bahia	2017	Dissertação
A sala de aula de estágio curricular supervisionado: um estudo no contexto da formação inicial de professores de língua inglesa	Lígia Cristina Domingos Araújo	Universidade Federal De Minas Gerais	2019	Dissertação
Avaliação do projeto de extensão CLAC (cursos de línguas abertos à comunidade/faculdade de letras/UFRJ) como uma ação para a formação docente	Francian e Santos De Souza	Universidade Federal Do Rio De Janeiro	2019	Dissertação
A formação inicial de professores de língua espanhola no centro de línguas da UNESP FCL/ASSIS	Edson Luis Rezende Junior	Universidade Estadual De São Paulo	2020	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora (PESSÓA, 2021)

Em Botelho (2017), o autor realiza uma investigação sobre a formação continuada de professores de língua inglesa com base em um projeto de extensão da Universidade Federal da Bahia, que enfatiza a observação de aspectos relacionados à formação crítica de professores. O contexto de realização desta pesquisa é um Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA que se caracteriza como um projeto de extensão.

O autor acima citado, classifica sua pesquisa como qualitativa de cunho etnográfico e conclui que, com base nos dados analisados, verificaram-se congruências e divergências entre o que é planejado pela coordenadora e o que é

focado e aplicado pelos professores em seus planos de aula, evidenciando-se que o foco da formação nem sempre é o mais valorizado pelos professores.

O resumo da pesquisa não apresenta informações sobre quais autores nortearam teoricamente o trabalho, mas traz como palavras-chave “pedagogia crítica” e “formação crítica”.

O trabalho de Araújo (2019) consistiu em realizar um estudo de uma sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado I de um curso de Letras-Licenciatura em Língua Inglesa de uma universidade pública do sudeste brasileiro. Para tal, a autora (op. cit.) identificou, descreveu e analisou eventos e processos interacionais que produziram padrões de interação entre professora e alunos.

A pesquisa, qualitativa de base etnográfica, concluiu que os desencontros, o adoecimento docente e as resistências foram os padrões característicos da turma estudada e se revelaram fatores limitadores das oportunidades de aprendizagem dos alunos na disciplina.

Os principais autores a nortear o trabalho foram Green e Dixon (1994), Kumaradivelu (2003) e Green e Dixon (2012), segundo o resumo da autora.

A pesquisa realizada por Souza (2019) teve como objetivo avaliar o papel do Projeto Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC), atividade de extensão da Faculdade de Letras da UFRJ, como uma ação de formação docente inicial e continuada para o ensino de línguas, a fim de medir suas contribuições na perspectiva de seus monitores de línguas egressos (alunos e ex-alunos do Curso de Letras da UFRJ) e de seus orientadores (professores da Faculdade de Letras).

Segundo a autora (op. cit.), a coleta de dados foi realizada mediante o emprego de investigação bibliográfica e documental, entrevista, grupo focal, observação de campo e questionários. Os resultados demonstraram que apesar de suas contribuições terem sido, em geral, muito bem avaliadas, o projeto apresentou pontos frágeis: a abordagem não satisfatória do tema acessibilidade; e o tratamento desigual dado às etapas de desenvolvimento da pesquisa, o qual dedica maior atenção à sua parte teórica, não tratando com o mesmo cuidado a publicação dos trabalhos. Não há indicação de orientação teórica da pesquisa no resumo.

O trabalho de Rezende Júnior (2020) também derivou de uma pesquisa em um projeto de extensão de ensino de línguas estrangeiras, tendo como foco a formação inicial de professores de língua espanhola. O resumo apresenta como objetivo geral da pesquisa analisar quais os efeitos do Centro de Línguas e Desenvolvimento de

Professores da UNESP FCL/Assis para a formação inicial de professores de língua espanhola.

A pesquisa, embora não esteja voltada para formação inicial de professores de língua inglesa, mas de língua espanhola, demonstra-se relevante em termos de aproximação metodológica, pesquisa qualitativa, e por ter sido realizada em contexto de estágio obrigatório em projeto de extensão.

Os resultados apresentados pelo autor op. cit. no resumo do trabalho demonstram que: há uma valorização por parte dos discentes em participar do projeto que vai além do tempo de estágio obrigatório; há um consenso da importância das reuniões pedagógicas, porém, apresenta-se também a necessidade de reorganização das mesmas; é positivo a inserção de licenciados como professores desde que essa ação esteja pautada na autonomia e sob supervisão; 70% dos respondentes apresentam sua experiência em eventos acadêmicos e 80% dos egressos afirmam que o projeto teve influência na escolha profissional e; há a necessidade de mais discussões sobre materiais didáticos, sobre a curricularização da extensão e da organização do tempo-espaço no projeto.

O que a pesquisa do Estado da Arte revela é um crescimento e interesse cada vez maior em pesquisar contextos de formação de professores de línguas e de (re) conhecer a relevância destes contextos para as formações inicial e continuada.

1.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A ideia de que o professor de línguas também deve ser um pesquisador é algo muito recente. Na década de 1970, a visão que se tinha de formação de professor de línguas era de que o profissional deveria ser um excelente planejador de componentes, um representante da cultura do idioma ensinado e aplicador deles. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012)

O surgimento de associações vem acompanhado da criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, PUC-SP. Em 1970 foi fundada a ABRAPUI (Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês), atuante até os dias de hoje (CARMO, 2015).

A formação de professores, de forma geral e não excluindo os professores de Língua Inglesa, “se constituíam por aspectos funcionais e operacionais” (DINIZ-

PEREIRA, 2000, p.128). Dessa forma, criou-se uma dicotomia entre a prática e teoria, que pode ser vista também na ideia de estágio aplicada aos cursos superiores.

1.2.1. De treinamento à Formação: o estágio supervisionado no currículo do curso de letras (Língua Inglesa)

A concepção de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura em geral nos anos 1970 deveria apresentar caráter profissionalizante, segundo a Lei n.º 5.692/71. Pimenta (2012) demonstra que, nesse período, o Estágio Supervisionado era uma prática de repetição de modelos, uma mera imitação.

Souza (2005, p. 192) afirma que o contexto criado nos anos anteriores corrobora para “[...]o surgimento da LDBN 5.692/71, que estabeleceu o ensino profissionalizante para atender o mercado, dando um sério golpe na formação humanística e, por consequência, no ensino de línguas.”

Na década seguinte, nos anos 1980, a formação de professores de línguas passa a vigorar em substituição ao termo treinamento.

Na década de 80, surge o termo formação de professores de línguas (LARSEN-FREEMAN, 1983), que veio substituir o termo treinamento e que propunha um balanço das técnicas mecânicas do treinamento com estratégias de desenvolvimento centradas na pessoa do professor e, com ele, novas formas de se considerar a base de conhecimentos para os cursos de formação. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 459)

A partir dessas mudanças os professores de línguas passam a ser vistos como pensantes, atuantes e construtores do conhecimento em seu contexto de atuação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

Carmo (2015, p. 51) assevera que “a didática na formação docente tinha um caráter mais genérico e era desenvolvida por professores sem formação específica e sem conhecimentos amplos de linguística e linguística aplicada” e vemos que nos anos 1980 foi criada a TESOL (*Teachers of English to speakers of Other Languages*), Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas, que tem como objetivo colaborar e estimular com a formação de professores de inglês.

É também nos anos 1980 que chega ao Brasil o Projeto de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, sob a coordenação da professora Maria Antonieta Alba Celani. O contexto de formação de professores de línguas a partir da Abordagem Instrumental era de instrumentalização de ensino/uso da língua estrangeira,

contrastando com outra abordagem de ensino de línguas que ganhava espaço nas escolas particulares e cursos livres, a Abordagem Comunicativa (SOUZA, 2005).

Em Celani et al (2005) a autora traça um percurso histórico do Programa de Formação de Professores de Inglês para Fins Específicos, ocorrido de 1980 a 1990 em 20 universidades brasileiras e 24 Escolas Técnicas que se uniram ao programa em 1986. O diferencial desta abordagem é:

A mudança seria necessária e a atitude em relação à mudança era considerada um dos aspectos cruciais de toda a operação. A mudança necessária envolveu a mudança de uma configuração orientada para o produto de treinamento para uma orientada para o processo, reflexiva e de desenvolvimento. Do original "Change was going to be required and attitude regarding change was envisaged as one of the crucial aspects of the whole operation. The change required involved moving from a training product oriented set up to a developmental, reflective, process oriented one". (p.394)

O advento de novas abordagens de ensino de línguas vai influenciar diretamente na maneira como os cursos de Letras trabalhavam a formação de professores. O sucesso do Projeto de Inglês Instrumental, segundo Souza (2005, p. 171-172):

[...]acabou por ser responsável pela ênfase na leitura como habilidade a ser trabalhada prioritariamente nas escolas de 5a a 8a série e de ensino médio, escola essa que já não apresentava condições de oferecer outra coisa a não ser a segmentação pragmática das habilidades para que nem tudo fosse perdido.

Em pesquisas como a de Costa (2014) vemos que os anos 1990 foram um marco para a pesquisa sobre formação de professores de línguas estrangeiras em Linguística Aplicada.

Nos anos 90, vimos o início de campos de pesquisa de linguistas aplicados brasileiros na área de formação de professores de línguas estrangeiras (doravante LE): Cavalcanti e Moita Lopes (1991); Vieira-Abrahão (1992, 1996); Gimenez (1997); Almeida Filhos (1999), dentre outros, vemos crescer o número de trabalhos e publicações desses linguistas em contextos de formação inicial e continuada. (COSTA, 2014, p. 30)

Nas palavras da autora citada acima, "a partir dos anos 90, o campo de formação de professores se amplia de maneira considerável" de mudanças e redefinição de concepções. Costa (2014) sintetiza no quadro abaixo o Pensamento na Formação Inicial de Professores de Línguas:

Quadro 5 - Resumo do pensamento na formação inicial de professores de línguas

Ano	Concepções	Autor (es)
1950	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores; • Paradigma processo-produto; • Herança da teoria behaviorista de transmissão de conhecimento; • Processo psicológico isolado e sem consideração ao vínculo social. Ou seja, conhecimento entendido como algo descontextualizado, generalizável e transferível. 	(JOHNSON; FREEMAN, 2001) (FREEMAN, 2009)
1960	<ul style="list-style-type: none"> • Expansão global do Ensino de Línguas com o surgimento de metodologias de ensino tal como o <i>Audiolingualism</i>; • Surgimento da disciplina de Linguística Aplicada; • Separação entre teoria e prática, e sobreposição da prática em relação à teoria e permanência até a década de 1970 nos cursos superiores e de treinamento. 	(RICHARDS 2009) (FREEMAN, 2009)
1970	<ul style="list-style-type: none"> • Divórcio entre teoria e prática e o modelo 3+1, ou seja, três anos de disciplinas de conteúdo e um ano de disciplinas pedagógicas nos Cursos de Licenciaturas em Letras. 	(MONTEIRO, 2007)
1980	<ul style="list-style-type: none"> • Período de mudanças nas concepções do processo de ensino da formação do professor; • Cunhagem do termo “professor-aprendiz” e foco na “pessoa” do professor e no seu desenvolvimento profissional. 	(FREEMAN, 2002, 2009)
1990	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do campo de formação de professores; • Dicotomia entre “treinamento” em oposição a “desenvolvimento do professor”. 	(RICHARDS 2009)

Fonte: Adaptação da autora com base em Costa (2014 p. 33).

Devido ao pensamento behaviorista, que vigorava na década de 1950, a base de formação de professores de línguas compreendia o conhecimento como algo abstrato e transferível, mesmo que essa ideia de transmissão de conhecimento pareça, nos dias de hoje, algo descontextualizado e generalizável (JHONSON; FREEMAN, 2001 apud COSTA, 2014).

Ao tratar da formação de professores de línguas nos anos 1960, Costa (2014 p. 31) ressalta que “por influência das ciências aplicadas nesse período, ocorre uma separação entre teoria e a prática compreendidas de forma isolada”, que refletiu também nos cursos superiores. A autora (op. cit.) também cita a expansão global do ensino de língua inglesa no período, o surgimento de metodologias de ensino de

línguas e o retorno da língua inglesa ao cenário de segunda língua ou língua estrangeira (L2/LE).

Costa (2014) baseia-se em Freeman (2009) ao afirmar que a dicotomia encontrada na década de 1960 prevalece nos anos 1970 entre professores de cursos de treinamento, assim como cursos universitários de formação de professores de línguas. A autora op cit apresenta exemplos de cursos de graduação que se organizavam no modelo 3+1, ou seja, três anos de disciplinas teóricas e um ano de disciplinas pedagógicas/práticas. Este modelo também é descrito em Pimenta (2001) ao tratar sobre estágio e formação docente no Brasil.

Nos anos de 1980 a atenção se volta para a pessoa do professor, assim como para o desenvolvimento profissional e o surgimento da expressão “professor-aprendiz” (FREEMAN 2002,2009 apud COSTA, 2014). Nessa visão, o professor desenvolve suas atividades em duas instâncias, na primeira em sala de aula com os alunos e na segunda em sala de aula de cursos formais ou informais de treinamento.

Costa (2014) explica, baseada em Richards (2009), que a partir da década de 1990, o campo de formação de professores se amplia consideravelmente. O próprio campo de estudos da Linguística Aplicada no Brasil passa a apresentar um número cada vez maior de pesquisadores que tratam da formação de professores de línguas.

1.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Em busca de uma compreensão do que é extensão universitária e sua importância na formação de professores, irei traçar um breve histórico da Extensão, contextualizando política e socialmente seu (s) objetivo(s) para, em seguida, explorar como ocorre a extensão no contexto pesquisado neste trabalho.

1.3.1 Contexto Europa x Estados Unidos

A relação entre Universidade e Sociedade é representada pela Extensão. Das três dimensões de ação da universidade, a saber, ensino, pesquisa e extensão, a extensão universitária foi a última delas a se consolidar e ainda existem divergências conceituais no que diz respeito ao assunto. Para Neto (2005, p. 31), “não existe ainda uma proposta e uma noção definitiva de Extensão, mas um caminho a ser construído”.

Algumas instituições compreendem extensão como socialização de saberes produzidos pela universidade, enquanto outras veem na extensão uma integração

social dos indivíduos. É na extensão que a universidade se vê permanente e sistematicamente chamada à reflexão de seu papel de transformação social (NETO, 2005).

O início da concepção de extensão ocorre da seguinte maneira: é na Europa da segunda metade do séc. XIX que surgem as primeiras ações de extensão em universidades da Inglaterra, e de acordo com Paula (2013, p. 6):

Da Inglaterra, a extensão transitou para a Bélgica, daí para a Alemanha e em breve por todo o continente europeu, chegando aos Estados Unidos, que criou a American Society for the Extension of University Teaching, que impulsionou as atividades de Extensão[...]

A extensão universitária como iniciada nos movimentos praticados pelas universidades da Europa buscou oferecer contrapontos às consequências do capitalismo. Pode-se dizer que foi um movimento com características mais sociais.

Quando o movimento da Extensão chega aos Estados Unidos, uma visão mais capitalista é assumida pelas universidades, que protagonizam uma maior aproximação do setor empresarial.

Com efeito, as duas vertentes da extensão universitária consideradas até aqui estão ligadas a duas modalidades de desenvolvimento capitalista, a saber: ao modelo dominante em vários países europeus [...] e ao modelo norte-americano de vocação rigorosamente liberal. (PAULA, 2013, p.10)

Se nos Estados Unidos as universidades conceberam a extensão como uma aproximação ao capitalismo e ao setor empresarial, as universidades da América Latina tomaram a extensão para si de maneira completamente diferente.

1.3.2 Extensão na América Latina

As questões sociais da região juntamente com a Reforma Universitária, iniciada em 1918 em Córdoba, reverberou em todo o continente latino-americano. Nascida do impulso de estudantes que abraçaram questões sociais juntamente com o papel da universidade na sociedade.

No contexto apresentado, as universidades amargam a fama de elitistas e segregadoras e os movimentos sociais passam a lutar por instituições que atendam a todos, inclusive as camadas mais populares da população.

Os movimentos e revoluções que contextualizaram a chegada da extensão e sua concepção pelas universidades latino-americanas podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 6- Movimentos e revoluções latino-americanas – 1910 a 1968

1910	Revolução Mexicana
1918	Reforma Universitária (Córdoba)
1921	Congresso Internacional de Estudantes do México
1959	Revolução Cubana
1964	Ditadura Militar no Brasil
1968	Regime Militar Nacionalista no Peru

Fonte: Quadro elaborado pela autora baseado em Paula (2013 p.10-20)

Como movimento político, a extensão universitária teve suas ações influenciadas pelo pensamento crítico de sua época. Na América Latina pode-se observar uma maior consonância entre esses movimentos e revoluções do que na América do Norte, onde o capitalismo dialogou de forma mais uniforme com a universidade, e, conseqüentemente, a extensão universitária.

1.3.3 Extensão universitária no Brasil

A Extensão Universitária, no caso das universidades brasileiras, segundo Souza (2010), tem suas primeiras ações voltadas para a prestação de serviços da universidade para a sociedade. Em 1911, na Universidade Livre de São Paulo, atividades de extensão ocorriam como prestação de serviços na área rural.

Em 1931, cria-se o Estatuto da Universidade Brasileira, no qual já se menciona a extensão e a ela é dado o conceito de “realização de cursos e conferências para debates e soluções para compromissos sociais” (REIS, 2010, p. 26). Nas duas décadas que se seguem, o conceito de extensão permanece o mesmo. No entanto, a década de 60 traz fatores históricos e demandas populares que cobram das universidades maior interação com as classes menos privilegiadas.

A universidade passa, então, a desenvolver instrumentos de aproximação dos setores populares ao considerar exemplos de extensão como o de Recife, com Paulo

Freire à frente do Serviço de Extensão Universitária e seu método de alfabetização que integrava o saber técnico-científico e as culturas populares.

Concordo com Reis (2010, p. 28) quando a autora afirma que, em relação às ações de extensão das universidades

Cada um dos envolvidos tem seu tipo de conhecimento, que a extensão busca compartilhar, e a partir daí, criar um novo conhecimento para ambos, devendo-se criar métodos para não gerar sobreposição nem substituição ou valorização de um conhecimento.

Em 1969, Paulo Freire publica em Santiago, Chile, *Extensión o Comunicación?*, em que o autor deixa evidente a pobreza da palavra extensão e o quanto as universidades praticavam a extensão de maneira a substituir um saber (popular) por outro (acadêmico), desconsiderando a realidade e as experiências da população que estava recebendo os cursos de extensão.

A crítica de Freire (1969) é justificada por considerar que a partir de 1964, com o golpe militar no Brasil, a extensão universitária toma moldes de “domesticação” da sociedade (REIS, 2010, p. 22).

A partir do golpe militar, a extensão passa a ser exercida tendo o corpo estudantil como uma mão-de-obra para prestação de serviços como afirma Souza (2010, p. 60):

A primeira referência à Extensão, após o Golpe de 64, poderá ser encontrada no Decreto-Lei Nº 252/67 (Brasil, 1967), em seu artigo 10, onde se lê que a Universidade deverá estender à comunidade, sob forma de cursos e serviços, “as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”

Com o fim do período de ditadura e a nova abertura política no Brasil, a universidade brasileira toma para si a tarefa de dialogar com a sociedade para tentar responder às suas demandas, suas expectativas e reconhecer nela valores e culturas tão legítimos quanto o conhecimento científico produzido pela universidade (PAULA, 2013).

1.3.4 A Criação do FOPROEX

Em 1987, é criado o Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FOPROEX), que dentre outros papéis importantes na consolidação da extensão nas universidades públicas do Brasil, organizou as ações de extensão em áreas temáticas e possibilitou a conceptualização da extensão universitária, a institucionalização da extensão como descartável à atuação universitária.

Somente a partir de então tanto a sociedade como a universidade, têm na extensão um instrumento essencialmente emancipatório. Antes disso, a extensão assumia um papel de doutrinação do conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento popular.

Mas afinal, qual o papel da extensão universitária nos dias de hoje? Em uma sociedade extremamente excludente e autoritária, a extensão universitária deve assumir o papel, segundo Rodrigues (1999), de combater as desigualdades por meio de ações mais humanistas, transformando o conhecimento produzido dentro da universidade em uma forma de apoio a população mais necessitada de uma forma igualitária e cidadã, possuindo o intuito de diminuir a lacuna entre as camadas extremas da sociedade.

O conhecimento produzido na universidade deve ser compartilhado por meio de ações e projetos de extensão a fim de proporcionar melhor qualidade de vida e menor distanciamento sociocultural dessas populações.

Atualmente, a extensão encontra-se no contexto de curricularização, o que a torna indissociável do ensino e da pesquisa. Neste sentido, entende-se que a curricularização da extensão fortalece a conexão da Universidade com a sociedade, evidenciando o papel social do ensino de nível superior público e gratuito.

Vemos que cada vez mais se faz necessário valorizar a extensão universitária, uma vez que esta é essencial para um projeto de diálogo da universidade com a sociedade, como ocorre, por exemplo, nos Centros de Línguas.

1.4 Centros de Ensino de Línguas no Brasil

Projetos de extensão que trazem como objetivo o ensino de línguas, como é o caso do Projeto Centro de Ensino de Línguas (CEL), estão presentes em várias

Universidades no Brasil e apresentam campos de estágio e de pesquisa acadêmica alternativos à escola de educação básica.

A participação em ações, projetos e programas de extensão que trazem como objetivo o ensino de línguas, como é o caso do CEL, são importantes campos de preparo para o mercado de trabalho em que os egressos atuarão, uma vez que o CEL oportuniza ao estudante uma transição monitorada e orientada sob o olhar de um professor orientador da condição de aluno para a condição de professor de língua inglesa (CORRÊA, 2020).

Em todo o Brasil, ações similares à realizada pelo CEL da UFAM, vêm ocorrendo desde a década de 70. Em um levantamento de todos os Centros de Línguas das Instituições e Institutos Federais de ensino superior do Brasil realizado para esta pesquisa, foram identificados, pelo menos, 37 centros de línguas. Em algumas universidades, observou-se que os centros são formados com ex-alunos da instituição, porém, nesse levantamento só foram considerados centros de línguas nos quais atuam como estagiários alunos de graduação em letras das instituições.

As nomenclaturas adotadas pelas instituições são variadas, mas sempre remetendo à ideia de escola de idiomas. Em Mato Grosso do Sul, na Universidade Federal, por exemplo, há o Projeto de Extensão “Cursos de Línguas Estrangeiras – PROJELE”, atuante desde 1996. Já na universidade estadual, O Núcleo de Ensino de Línguas (NEL) foi criado em 2012 como projeto de extensão. Em Brasília, na Universidade de Brasília, a criação do Programa Permanente de Extensão - UnB Idiomas em 2008 assegurou uma nova concepção acadêmica para as atividades anteriormente desenvolvidas pela Escola de Línguas. Essa mudança proporcionou a efetiva participação do Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) nas atividades de realização plena das disciplinas de estágio supervisionado aos alunos dos cursos de Letras.

Na região nordeste do país, o Centro de Línguas do Semiárido (CELIS) é uma ação de extensão da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Informações sobre data de implementação não foram disponibilizadas no sítio da instituição.

O Núcleo de Estudo e Ensino de Línguas (NEEL), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, foi fundado em 1997 com o objetivo de proporcionar à comunidade o acesso às línguas estrangeiras. O NEEL configura-se também em um espaço para intercâmbios culturais.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) também conta com uma ação de extensão de ensino de línguas estrangeiras que é o Núcleo de Cultura Linguística da UFMA.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco oferece cursos de línguas estrangeiras por meio de Núcleo de Estudos de Línguas (NEL). Já o Instituto Federal de Pernambuco nomeou sua ação de extensão para o ensino de línguas estrangeiras como Centro de Libras e Línguas Estrangeiras. Na Universidade Federal de Pernambuco, a equipe do Núcleo de Línguas e Cultura é formada por professores com cursos de graduação, que atuam no projeto juntamente com os estagiários docentes. A equipe é acompanhada e orientada por uma Coordenação Pedagógica, contexto similar ao do Centro de Estudos de Línguas da UFAM.

Na Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), há o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UVA (NUCLE), que conta com Coordenação Pedagógica do Curso de Letras e é ligado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX). O NUCLE foi criado em 2004 com o objetivo de oferecer ensino de línguas a estudantes universitários e à comunidade em geral.

Na Universidade Estadual do Vale do Acaraú, alunos do NUCLE participam, no primeiro semestre, da Mostra Literária, conhecendo obras clássicas e contemporâneas. No segundo semestre, a Feira das Nações apresenta para a comunidade atividades culturais, linguísticas e gastronômicas dos países com idiomas ensinados no NUCLE. Todas essas atividades compõem o processo de ensino de língua estrangeira.

A Universidade Estadual do Ceará conta com o Núcleo de Línguas Estrangeiras, que é um projeto de extensão ligado diretamente ao Curso de Letras. O objetivo do Núcleo de Línguas é proporcionar campo de estágio aos alunos das licenciaturas de línguas inglesa, francesa e espanhola. Esse propósito é alcançado plenamente através de cursos de idiomas a baixo custo oferecidos à comunidade.

O Centro de Idiomas (CI) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) contribui para o desenvolvimento de toda a comunidade do IFAL, com a oferta de cursos de línguas (Inglês, Espanhol e Português para estrangeiros) em diferentes modalidades e níveis, assim como também é responsável por proporcionar um espaço para a pesquisa, formação de professores e ações extensionistas desde 2012. No estado do Alagoas, também existe o programa de extensão da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), por meio do Centro de Línguas Estrangeiras (CELE).

Desde 2004, O Centro de Idiomas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) é um programa de extensão que oferece à comunidade universitária e à comunidade geral cursos de línguas estrangeiras. O Centro de Idiomas tem como objetivos: despertar o interesse pela aprendizagem de idiomas e disponibilizar um ensino acessível a todos, preparando estudantes, servidores da UFT e comunidade externa para as exigências do mercado de trabalho bem como para usufruírem de possíveis bolsas no exterior.

Há ainda a Fundação Universidade de Tocantins (UNITINS) com a Escola de Línguas da UNITINS. Trata-se de um programa de extensão vinculado à PROEX da UNITINS, institucionalizado em 2008, como Centro de Idiomas. Em 2015, passou por uma reformulação, constituindo-se como Escola de Línguas da UNITINS.

Até o momento pode-se observar, que todas as iniciativas de extensão ligadas ao ensino de línguas estrangeiras têm em comum a proposta de proporcionar ensino de qualidade à comunidade acadêmica e população externa, contando com a iniciativa de cursos de letras em línguas estrangeiras e participação de professores e alunos destes cursos.

Em Roraima, apenas a Universidade Federal de Roraima apresenta ação de extensão de ensino de línguas estrangeiras, o Núcleo de estudos de línguas e literaturas estrangeiras (NUCELE), que existe desde 2005. Não foram encontradas outras informações no sítio da instituição.

No Instituto Federal de Rondônia – IFRO, O Centro de Idiomas do IFRO tem como missão principal promover aos discentes, servidores, pesquisadores e comunidade externa a oportunidade de adquirir conhecimentos em outras línguas e participar de atividades culturais, científicas, técnicas e pedagógicas inerentes à internacionalização.

Apesar da evidente contribuição dos centros de línguas para a internacionalização da educação superior no Brasil, apenas na descrição do CI do IFRO há menção clara deste propósito em sua descrição disponível ao público através do sítio da instituição.

No Amapá foram encontrados três centros de línguas. Todas as instituições públicas do estado oferecem cursos de línguas estrangeiras por meio de extensão universitária. Na Universidade Estadual do Amapá, O CEL/UEAP foi criado com a finalidade de prestar serviços e realizar atividades direcionadas aos acadêmicos e egressos de graduação e de pós-graduação, aos funcionários, técnicos, docentes da

UEAP e servidores da administração pública estadual, bem como à comunidade em geral e realiza suas ações desde 2018.

No Instituto Federal do Amapá, o Centro de Línguas do IFAP (CEL) foi criado em novembro de 2015, como órgão de apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, e tem por finalidade consolidar e democratizar o ensino de idiomas no IFAP. As ações do CEL do IFAP visam promover a oferta de cursos de Línguas Estrangeiras, Português para Estrangeiros, Libras e Línguas Indígenas, na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC), presenciais ou a distância, aos alunos, servidores e comunidade externa. A descrição de ações disponibilizadas informa ainda que há oferta de línguas indígenas e de Português para falantes de outras línguas.

Em repetidas tentativas de consulta à página do CEL da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) não foi possível prosseguir com a navegação, pois a mesma encontrava-se fora do ar.

No Instituto Federal do Acre os cursos ofertados pelo Centro de Idiomas do Campus Rio Branco são totalmente gratuitos e são destinados alunos, servidores e comunidade em geral. O Centro de Idiomas do Campus Rio Branco (CEL) é atuante na comunidade desde 2013. Já a Universidade Federal do Acre, conta com a ação desde 2019, e oferece cursos de idiomas para servidores e alunos de pós-graduação.

No Amazonas, a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) oferta cursos de idiomas por meio do Projeto de Ensino com Capacitação em Línguas Estrangeiras (PECLE) desde 2003. Atualmente é supervisionado pela Escola Superior de Tecnologia (EST/UEA), dando origem ao nome EST Idiomas.

O Instituto Federal do Amazonas (IFAM), oferta cursos de línguas estrangeiras por meio do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (CIIFAM) desde 2013.

Há ainda, o Centro de Estudos de Línguas (CEL) da Universidade Federal do Amazonas, pioneiro dentre as três ações de ensino de línguas por meio de extensão universitária desenvolvidas por instituições públicas no Amazonas. O CEL da UFAM, criado em 1990.

A Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio do projeto desenvolvido pelos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE), tem oferecido uma oportunidade de aprendizagem de línguas estrangeiras a de alunos de graduação, bolsistas de Iniciação Científica, professores,

pesquisadores e funcionários da UFPA, pessoas da comunidade em geral. As ações do CELLE existem desde o início de 1970.

O Instituto Federal do Pará (IFPA) também oferta cursos de línguas estrangeiras através do Centro de idiomas do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Pará desde 2017.

1.5 Centro de Estudos de Línguas da UFAM e o Currículo do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa

A formação proposta será organizada com base no princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo o compromisso com a construção do conhecimento, considerando a diversidade cultural que um curso de língua estrangeira propõe. (UFAM, 2019, p. 15)

A citação reflete a realidade de muitos cursos de licenciatura em letras no Brasil em um momento em que a curricularização da extensão passa pelo processo de institucionalização em muitas universidades brasileiras.

A partir de 24 de dezembro de 2020, o Ministério da Educação decreta a prorrogação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais, entre elas, a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior. Com isso, a data limite para implantação da extensão nos currículos dos cursos de graduação das IES brasileiras passa a ser 19 de dezembro de 2022.

O currículo do curso de graduação em letras língua e literatura inglesa apresenta a possibilidade de realização do estágio supervisionado no projeto de extensão CEL há alguns anos, e atualmente no eixo que trata do currículo como construção cultural, como vemos na figura 01 abaixo retirada do Projeto Pedagógico do Curso (p.21):

Figura 1 - Curso de Licenciatura em Letras - Carga Horária

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA E LITERATURA INGLESAS				
MATRIZ CURRICULAR				
CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO CULTURAL				
Conteúdos Curriculares	Sigla	Disciplinas / Atividades Acadêmicas Curriculares	CR	CH
2.4 Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho Final	FLI013	Estágio em Língua Inglesa I	4 (1/3)	105
	FLI014	Estágio em Língua Inglesa II	4 (1/3)	105
	FLI016	Estágio em Língua Inglesa III	4 (1/3)	105
	FLI018	Estágio em Língua Inglesa IV	3 (0/3)	90
	FLI015	Orientação de Trabalho Final I (OTF)	2	30
	FLI017	Orientação de Trabalho Final II (OTF)	4	60
	FLI019	Orientação de Trabalho Final III (OTF)	4	60
TOTAL			25	555

Fonte: retirado do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa da UFAM (2018).

Há, ainda, a possibilidade de aproveitamento de carga-horária de atividades da extensão como AACC – Atividade Acadêmico-Curricular Complementar, visto que muitos estudantes do curso exercem atividades pedagógicas no CEL por mais de 1 semestre, aproveitando assim, até 120h de atuação na extensão como *trainee* e 240h como estagiário de ensino de Línguas conforme PPC do curso (p. 21) conforme a figura 02 a seguir:

Figura 2- Aproveitamento de Curso

Conteúdos Curriculares	Sigla	Disciplinas / Atividades Acadêmicas Curriculares	CR	CH
2.5 Cumprimento da Lei nº 13.005/2014 (Ativ de Extensão = 10% da c/h total do curso)	-----	Trainee no Centro de Estudo de Línguas (CEL)	--	120
	-----	Professor-estagiário no centro de estudo de Línguas (CEL)	--	120
	-----	Professor-estagiário no centro de estudo de Línguas (CEL)	--	120
	TOTAL			00

Fonte: Retirado do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa da UFAM (2018).

As atividades de extensão do Projeto CEL passaram a compor o currículo a partir da Versão 2018/1 (Corrente), no entanto, a realização de atividades da disciplina Estágio já acontecia no Projeto CEL, respeitando o que regulamenta o PPC do Curso de Língua e Literatura Inglesa no que diz:

Os estágios, nos cursos de graduação, são um espaço indispensável ao aprofundamento das reflexões teóricas, à articulação com a dinâmica da

realidade e ao desenvolvimento das habilidades técnico-teóricas imprescindíveis ao desempenho profissional, e ocorrerão a partir da segunda metade do curso. O Estágio do Curso de Língua Inglesa é concebido como uma instância de síntese no processo formativo, em que a teoria e a prática se articulam sob o princípio ação/reflexão/ação. (UFAM, 2019, p.98)

As atividades desenvolvidas no Projeto CEL têm se mostrado compatíveis com os propósitos de um estágio supervisionado sob o princípio ação/reflexão/ação citado no PPC do curso, assim como em Pimenta e Lima (2012, p.68) quando afirmam que “a formação passa sempre pela mobilização de vários saberes”, incluindo os saberes de uma “prática reflexiva” da profissão. Vejamos o que é proposto para a disciplina de Estágio Supervisionado como ementa e objetivos conforme PPC (2019, p.73) representada na figura 03:

Figura 3 Proposta de Estágio
8°. PERÍODO

8.1 DISCIPLINA			
SIGLA:	FLI018	NOME:	ESTÁGIO EM LÍNGUA INGLESIA IV
8.2 OBJETIVOS			
Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa; Acompanhar a rotina da ação de Língua Inglesa no Centro de Estudos de Línguas (CEL) – UFAM no contra turno do curso de graduação; Preparar e ministrar aula de língua inglesa sob supervisão no CEL; Produzir relatório crítico sobre os processos e procedimentos adotados.			
8.3 EMENTA			
Fundamentação Teórica. Estágio Supervisionado, trainee e regência no Centro de Estudos de Línguas (CEL) – UFAM.			

Fonte: retirado do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa da UFAM (2018).

Mediante o exposto, pode-se afirmar, que há consonância entre o que é realizado pelos estagiários na extensão por meio do Projeto CEL e a proposta do curso de graduação em letras língua e literatura inglesa para o estágio supervisionado.

CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia adotada na pesquisa. Os itens que seguem explicam a escolha da metodologia, o contexto em que esta pesquisa ocorre, a descrição e justificativa da escolha dos participantes, quais os instrumentos utilizados para geração de dados e os procedimentos para tal, e por fim, a análise dos dados.

2.1 Escolha da Metodologia

A metodologia da pesquisa é fundamentada em Chizzotti (2006a, 2006b), Paiva (2019), Yin (2005), Fachin (2006) e Duff (2007).

A natureza da pesquisa proposta demonstra que a abordagem qualitativa de pesquisa científica é a mais acertada, no entanto, não se deve excluir a presença de fatores mensuráveis e quantificáveis, mesmo que a pesquisa seja essencialmente de interpretação subjetiva dos dados. O quadro 07, baseado em Paiva (2019), sintetiza a classificação metodológica da presente pesquisa:

Quadro 7- Classificação metodológica da pesquisa

(a) Natureza da pesquisa	Pesquisa Básica
(b) Gênero da pesquisa	Pesquisa Empírica
(c) Fontes de Informação	Pesquisa Terciária
(d) Abordagem Metodológica	Pesquisa Qualitativa
(e) Objetivos da pesquisa	Pesquisa Descritiva
(f) Método ou Procedimento	Estudo de Caso

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Paiva (2019, p. 11-15)

Paiva (2019 p.11) traz a definição de pesquisa como “uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno.” Esta pesquisa é de natureza básica porque, segundo Paiva (2019 p.11), tem por objetivo “aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema.”

Segundo Paiva (2019, p. 11), a pesquisa empírica “se baseia nas observações e experiências de vida”. Outra caracterização da pesquisa expressa no quadro é em relação às fontes de informação, em que a autora acima citada, define pesquisa

primária como sendo a que utiliza “dados coletados pelo próprio pesquisador”, pesquisa secundária “utiliza dados de pesquisa já divulgadas” e a pesquisa terciária, que “se baseia em compilações de fontes primárias e secundárias”.

Quanto à abordagem metodológica, Paiva (2019, p.13) baseia-se em Flick (2007 p.ix) ao dizer que:

A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de ‘compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas’ (FLICK, 2007, p.ix). Tais formas incluem experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística.

Pelo que foi tratado até o momento sobre as características metodológicas desta pesquisa, pode-se corroborar Paiva (2019) com as palavras de Oliveira (2012, p.60) quando esta diz que:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas, ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. (Grifo meu)

Este também é um trabalho de pesquisa bibliográfica por compreender que não se faz pesquisa sem leitura de textos variados da área que se propõe investigar, além de concordar com Paiva (2019, p.14) quando a autora evidencia que “a pesquisa descritiva [...] já parte de informações acumuladas sobre o tema investigado”. Além disso, “a pesquisa bibliográfica é o primeiro passo de qualquer tipo de trabalho científico. Pode ser desenvolvida independentemente ou com outras modalidades de pesquisa [...]” (FACHIN, 2006, p. 160).

Quanto à classificação metodológica, ainda segundo Paiva (2019), os traços descritivos da pesquisa se classificam como “pesquisa descritiva” em função de realizar a pesquisa, análise e registro, assim como a compreensão dos dados sem a manipulação ou interferência do contexto estudado.

Em geral, “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’” (YIN, 2005, p.20), além de ser considerada uma metodologia de “caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular” (CHIZZOTTI, 2006a p.135).

Para Chizzotti (2006b, p. 135), o estudo de caso

[...] é uma estratégia de pesquisa bastante comum que [...] objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores.

Ainda segundo o autor (op. cit.), baseado em Stake (1994,1995) é possível identificar que a pesquisa em questão é um estudo de caso intrínseco, pois

[...] procura conhecer melhor um caso particular em si, mesmo porque em sua singularidade ordinária e específica torna interessante esse caso mesmo que não seja representativo ou ilustrativo de outros casos. O objetivo da pesquisa não é construir teorias ou elaborar construções abstratas, mas compreender os aspectos intrínsecos de um caso em particular [...]. (CHIZOTTI, 2006b, p. 137)

Para viabilizar a geração de dados da pesquisa, utilizo dados de análises documentais (relatórios de estágio supervisionado e projeto pedagógico do curso de graduação) e questionários.

2.2 Contexto da pesquisa

O estágio supervisionado é compreendido como uma disciplina de extrema relevância no e para a formação do profissional docente. No Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa da UFAM, essa disciplina divide-se em quatro, sendo que no Estágio Supervisionado IV os alunos devem realizar o estágio no Projeto de Extensão CEL. Esse contexto proporciona aos professores em formação que ainda não exercem a profissão os primeiros contatos com a prática profissional e uma visão geral dos fatores que podem influenciar o seu trabalho em uma sala de aula de ensino de línguas.

O CEL é um projeto de extensão autossustentável e tem como finalidade oportunizar a aprendizagem de línguas estrangeiras à comunidade e propiciar aos alunos do Curso de Letras, professores em formação, um campo de estágio com subsídios linguísticos e didático-pedagógicos.

A principal ação de extensão do CEL é o ensino de línguas para a comunidade. Os alunos de graduação dos cursos da Faculdade de Letras têm a possibilidade de atuar no projeto ministrando aulas e recebendo orientações, situação que já configura

uma experiência de Estágio Supervisionado, especificamente no que se refere à regência de aulas.

O CEL foi criado em 1990 pelo Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE), o início de suas atividades foi marcado pelo ensino básico de Língua Inglesa e, em seguida, foi instituído o ensino das Línguas Francesa e Espanhola, além de Português para Estrangeiros e, mais tarde, a Língua Japonesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A partir de 2018, o Projeto CEL passou a ofertar também cursos de Língua Portuguesa para Concursos, Língua Latina e Português para Brasileiros.

A base legal para considerar projetos de extensão como campo de estágio surge com a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa da UFAM, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Também regulamenta a extensão como possibilidade de estágio o Art. 61 da Lei 9.394/96 incisos II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa traz como objetivo do Estágio Curricular Supervisionado (UFAM, 2018, p 98):

[...]além do atendimento à legislação, assegurar um espaço para a regência supervisionada, no sentido de que o aluno possa promover um exame da realidade educacional no exercício do magistério, articulando o referencial teórico refletido ao longo do curso, através da observação de aulas, elaboração de material didático, planejamento de aula e de curso, co-regência e regência de aula. Poderá, ainda, constituir campo de estágio obrigatório, excepcionalmente, a critério do Colegiado do Curso o Projeto CEL da Universidade Federal do Amazonas.

A disciplina Estágio Supervisionado divide-se e organiza-se como no quadro 08:

Quadro 8- Organização da disciplina estágio supervisionado no curso de letras língua e literatura inglesa da UFAM

Sigla	Disciplina	Carga-horária	Objetivo

FLI01 3	Estágio em Língua Inglesa I	105H	Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Acompanhar a rotina de um professor de Língua Inglesa em turmas de Ensino fundamental I (1º ao 5º anos) de escolas públicas no contra turno do curso de graduação.
FLI01 4	Estágio em Língua Inglesa II	105H	Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Acompanhar a rotina de um professor de Língua Inglesa em turmas de Ensino fundamental II (6º ao 9º anos) de escolas públicas. Preparar e ministrar aula de Língua Inglesa sob supervisão em turmas do Ensino fundamental II (6º ao 9º anos) de escolas públicas no contra turno do curso de graduação. Produzir relatório crítico sobre os processos e procedimentos adotados.
FLI01 6	Estágio em Língua Inglesa III	105H	Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Acompanhar a rotina de um professor de Língua Inglesa em turmas de Ensino Médio (1º ao 3º anos) de escolas públicas no contra turno do curso de graduação. Preparar e ministrar aula de Língua Inglesa sob supervisão em turmas do Ensino Médio (1º ao 3º anos) de escolas públicas. Produzir relatório crítico sobre os processos e procedimentos adotados.
FLI01 8	Estágio em Língua Inglesa IV	105H	Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Acompanhar a rotina da ação de Língua Inglesa no Centro de Estudos de Línguas (CEL) – UFAM no contra turno do curso de graduação. Preparar e ministrar aulas de língua inglesa sob supervisão no CEL. Produzir relatório crítico sobre os processos e procedimentos adotados.

O contexto da pesquisa em que acontece o Estágio Supervisionado IV é de um projeto de extensão, o Centro de Estudos de Línguas, também chamado de Projeto CEL, como campo de estágio do curso de Letras Língua e Literatura Inglesa.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa serão egressos do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa que estejam atuando no ensino e aprendizagem da LI nos cursos de idiomas ou na Educação Básica local e que, como critério de inclusão nesta pesquisa, tenham colado grau a partir de 2018. A escolha do ano se dá pelo fato do Projeto Político Pedagógico do Curso trazer a possibilidade de realização de atividades de Estágio Supervisionado no CEL, a partir da reformulação do PPC do Curso, no referido ano. Serão retirados da pesquisa aqueles que não tenham por algum motivo realizado atividades da disciplina de estágio no CEL e tenham colado grau antes de 2018. O contato com os participantes foi feito com apoio da Coordenação de Curso, que conta com os dados telefônicos e e-mails dos alunos e ex-alunos do curso.

2.4 Instrumentos de geração de dados

Faz-se relevante explicar quais instrumentos foram utilizados a fim de gerar dados para a pesquisa apresentada. Foi mencionado anteriormente que para esse objetivo foram analisados documentos e, posteriormente, aplicado um questionário respondido pelos participantes que, após aceite de participação da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), responderam às questões por meio digital no formato *Google* formulário.

2.4.1 Questionário

O questionário é, segundo Fachin (2006, p. 159), “um instrumento de pesquisa muito popular que consiste em um elenco de questões que serão submetidas a um grupo de pessoas com o propósito de coletar informações”. Essas informações devem ser significativas e deve-se observar quando, onde e como obter as respostas necessárias à pesquisa. A redação deve ser simples e deve seguir os procedimentos metodológicos, para que as perguntas sejam rapidamente compreendidas.

O questionário proposto para a geração de dados da pesquisa é composto por 17 perguntas, as três primeiras perguntas visam coletar dados de identificação pessoal do participante, como nome, e-mail e telefone.

Em seguida, com o objetivo de verificar se o participante realmente se insere nos critérios de inclusão da pesquisa, as perguntas de número 4 e 5 sondam o ano de ingresso e de conclusão do participante no curso de graduação em Letras Língua e Literatura Inglesa.

A pergunta seguinte busca uma confirmação de que o participante realizou o estágio no CEL, e, caso a resposta seja negativa, as configurações do Google formulários direcionarão o participante para a última página do questionário, onde encontra-se a imagem de agradecimento pela participação, pois o participante que responder “não” à esta pergunta estará automaticamente incluído nos critérios de exclusão.

Caso a resposta à pergunta anterior seja afirmativa, uma nova pergunta se faz necessária. Em qual das disciplinas de Estágio Supervisionado você realizou atividades no CEL? Apresentando as possibilidades previstas no PPC.

Em consulta ao Projeto Pedagógico do Curso verificou-se que, a partir da versão aprovada em 2018 desse documento, o estágio supervisionado realizado no CEL é uma atividade própria da disciplina Estágio Supervisionado IV. No entanto, foram encontrados Relatórios de Estágio Supervisionado IV em que os estagiários realizaram atividades de observação e regência em escolas de educação básica e projetos como o *English for kids*, da Secretaria Municipal de Educação e a UFAM.

Para compreender melhor o ocorrido, buscou-se na coordenação de curso uma justificativa do fato. A questão é que muitos alunos do curso de graduação participam desde os primeiros períodos como estagiários no CEL, pois apresentam boa fluência e interesse em ministrar aulas, logo, ao cursar a disciplina Estágio Supervisionado IV, buscam expandir a experiência para outros projetos.

Outra explicação para isto é o fato de existirem turmas em processo de transição de currículo, as turmas ingressantes anteriormente à versão 2018 do PPC já haviam realizado algumas disciplinas de Estágio Supervisionado, e os alunos em sua maioria já haviam aproveitado a participação no CEL para essas disciplinas.

As questões seguintes buscam conhecer a experiência pedagógica do estagiário no período em que o estagiário atuou no CEL, como o turno e modalidade de ensino.

As respostas dadas às perguntas 8 e 9 nos ajudaram a compreender melhor se a experiência de ensino de língua inglesa sofre alguma diferenciação de modalidade para modalidade oferecida pelo CEL, se essas atividades foram consideradas nos Relatórios de Estágio Supervisionado, e o que mais for possível inferir das respostas e da análise documental.

As questões de número 10 e 11 visam atender à pergunta de pesquisa “De que maneiras o CEL contribui para o aprimoramento linguístico do acadêmico estagiário envolvido com as ações do centro de línguas?”. A pergunta número 10, busca verificar se há percepção do estagiário sobre aprimoramento linguístico, caso a resposta seja afirmativa, a pergunta 11 traz opções baseadas nas habilidades linguísticas e a opção “outros”, para o participante especificar (caso queira).

O questionário também apresenta nas questões 12 e 13 uma pergunta de respostas sim ou não, com objetivo de verificar a percepção do participante quanto à segurança em ministrar aulas, e uma questão de múltipla escolha com opções de alguns fatores que podem contribuir para um melhor desenvolvimento pedagógico do estagiário que participa do CEL.

Nestas questões, busca-se contemplar o questionamento “Como a experiência de estagiar no CEL durante as atividades da disciplina Estágio Supervisionado pode contribuir para que o acadêmico em formação inicial se sinta mais confiante para ministrar aulas de Língua Inglesa?” Após a resposta, são apresentadas algumas alternativas com ações próprias do CEL que se acredita serem relevantes.

Em seguida, o questionário investigativo dialoga mais uma vez com uma das perguntas de pesquisa e visa respostas de sim ou não seguida de múltiplas escolhas e a opção “outras”. Com as respostas das perguntas 14 e 15, espera-se obter dados que ajudem com o seguinte questionamento: “O Centro de Estudos de Línguas como um espaço que motiva o acadêmico a interessar-se por outras atividades acadêmicas interage com quais outros programas institucionais relevantes para a formação inicial?”.

A questão 16 do questionário tem como objetivo a geração de dados de maneira direta e espontânea, deixando a resposta livre e sem opções a serem selecionadas. Espera-se com isso, obter informações que podem ser consideradas relevantes pelo participante, e, que não foram contempladas nas questões anteriores.

Além disso, os relatórios analisados para a etapa de qualificação da pesquisa apresentaram expressões como “a experiência foi positiva”, “estagiar no CEL tem muitos pontos positivos” (...) sem que fossem explanados os pontos. Espera-se que os dados não desenvolvidos nos relatórios possam surgir a partir do questionário, complementando assim as informações.

A última pergunta do questionário investigativo é uma maneira de coletar contribuições para a realização das atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL.

Por fim, enfatiza-se que a proposta de questionário foi baseada nos trabalhos de pesquisa de Monteiro (2009) e Daniel (2009) em suas pesquisas de Mestrado, assim como Fachin (2006) e Paiva (2019).

2.4.2 Documentos

A pesquisa documental, apesar de semelhante em alguns aspectos à pesquisa bibliográfica, diferencia-se desta por utilizar materiais ainda não tratados analiticamente caracterizados como documentos de primeira mão ou que ainda podem sofrer modificações, como é o caso de leis, decretos, decisões e outros (GIL, 1989).

Na pesquisa aqui apresentada utilizarei os Relatórios de Estágio elaborados pelos participantes ao término do estágio nos quais foram consultados e analisados alguns destes relatórios.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os procedimentos de geração de dados ocorreram conforme descrito abaixo. Primeiramente, se fez necessário ter acesso aos documentos que proponho analisar, que foram solicitados via e-mail à coordenação do curso de Letras Língua e Literatura Inglesa. Em seguida, obteve-se acesso à versão digital do PPC do curso, sendo os outros documentos necessários escaneados.

Solicitei à coordenação do curso os contatos de e-mail e telefone através do aplicativo *WhatsApp* dos alunos egressos que atendem aos critérios descritos no item 2.3 Participantes da pesquisa. O questionário investigativo foi enviado por meio digital aos participantes da pesquisa que concordarem com os termos do TCLE.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Das diversas possibilidades de análise de dados na Linguística Aplicada, a análise de Conteúdo de Bardin (1977; 2011; 2016) demonstra-se a escolha que possibilitou maior acurácia para a análise dos dados documentais e os gerados a partir de questionário e da aplicação do protocolo verbal.

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47).

A autora da citação, postula a utilização da análise de conteúdo em três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. Inicia-se o processo com um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a seleção e/ou escolha destes materiais, a formulação das hipóteses e objetivos, assim como a elaboração dos indicadores que nortearão a interpretação e a preparação formal do material. Isto é, inicia-se o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados.

Neste caso, os documentos são os Relatórios de Estágio Supervisionado dos alunos que realizaram atividades de estágio no CEL. Haverá também o questionário. A partir da leitura flutuante dos documentos e transcrições, passa-se a escolha de índices ou categorias, que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses da pesquisa.

Na fase de exploração do material, é preciso constituir unidades de análise a partir das categorias previamente determinadas. Essa exploração perpassa pelos procedimentos de codificação, classificação e categorização. O próximo passo da análise de conteúdo é a classificação em blocos de categorias que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados obtidos a partir do questionário de investigação (apêndice 1) e relatórios de estágio à luz da fundamentação teórica discutida nos capítulos iniciais da dissertação. Inicialmente, serão revisitadas as perguntas de pesquisa propostas na introdução, e, as categorias de análise e suas unidades, conforme a metodologia escolhida (BARDIN 1977; 2011; 2016).

Os dados foram apresentados em gráficos e quadros e, posteriormente, analisados e interpretados conforme os resultados obtidos através do aplicativo *Google Forms*, utilizado nesta pesquisa, para coleta de respostas por meio digital, gerando automaticamente gráficos para a tabulação das respostas dos participantes. No que se refere as respostas subjetivas das questões 16 e 17 foram organizadas em quadros.

Ao dar continuidade ao trabalho retomamos as questões de pesquisa abordadas na introdução deste projeto com objetivo de proceder com o tratamento e análise dos documentos propostos para geração de dados. Ao dar sequência à organização da análise de conteúdo proposto por Bardin (1977; 2011; 2016), este capítulo apresenta a análise preliminar dos dados a partir de uma amostra documental constituída por quatro Relatórios de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

Devido à crise pandêmica da COVID-19 que tem ocorrido nos últimos meses, o acesso ao campus universitário tornou-se restrito, assim sendo a consultados documentos do curso de letras ocorreu somente com autorização por meio de portaria assinada pela direção da Faculdade de Letras.

Em meio a este contexto, foram realizadas apenas duas visitas à coordenação de curso, a primeira delas ainda em 2020 (antes da reitoria publicar portaria de fechamento do campus) para conhecer e selecionar previamente relatórios de estágio que seriam passíveis de análise. A segunda consulta, já com o campus fechado e acesso restrito, ocorreu em 2021, e foram escaneados relatórios de atividades de estágio realizadas no Centro de Estudos de Línguas.

O questionário investigativo ficou disponível para responder no período de 19 de agosto a 30 de setembro de 2021, o *link* do formulário do questionário foi enviado por e-mail e por *WhatsApp* aos participantes da pesquisa. Como resultado obteve-se sete respondentes, dos quais, somente seis tinham relatórios disponíveis na

coordenação de curso para consulta e outros dois respondentes não estavam contemplados no critério de inclusão “egressos do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa”. Como resultado, obteve-se os quatro relatórios de estágio supervisionado dos quatro participantes aptos a participar da pesquisa.

4.1. Revisitando as perguntas de pesquisa

Considera-se relevante visitar as perguntas de pesquisa, porque, delas surgiram as categorias de análise dos dados. Da pergunta de pesquisa: De que maneiras o CEL contribui para o aprimoramento linguístico do acadêmico estagiário envolvido com as ações do centro de línguas? Surgiu a categoria “Aprimoramento linguístico”.

A segunda pergunta de pesquisa, Como a experiência de estagiar no CEL durante as atividades da disciplina Estágio Supervisionado pode contribuir para que o acadêmico em formação inicial se sinta mais confiante para ministrar aulas de Língua Inglesa? Deu origem à categoria de análise “Confiança em sala de aula”, e a última pergunta, O Centro de Estudos de Línguas como um espaço que motiva o acadêmico a interessar-se por outras atividades acadêmicas interage com quais outros programas institucionais relevantes para a formação inicial? Gerou a categoria “Outras Ações Institucionais e Formação”.

Para uma melhor análise dos dados e interpretação dos mesmos como um todo, acredita-se que após aplicação do questionário apresentado no apêndice 1 a análise consegue captar melhor a riqueza de informações apresentadas pelos participantes da pesquisa a partir de cada categoria.

4.2 As Unidades de análise e suas categorias

A primeira categoria foi retirada da pergunta de pesquisa “De que maneiras o CEL contribui para o aprimoramento linguístico do acadêmico estagiário envolvido com as ações do centro de línguas?”, esta pergunta deu origem ao objetivo específico analisar em relatos sobre o Estágio Supervisionado registros de ocorrência de aprimoramento linguístico dos estagiários.

Ao realizar a leitura flutuante do material de análise documental, pôde-se observar pouca ou nenhuma referência aos aspectos linguísticos do ensino

aprendizagem de língua inglesa. Esta categoria de análise será melhor discutida a partir das respostas às questões número 10 e 11 do questionário de investigação (apêndice 1).

No que diz respeito à segunda categoria de análise, “Confiança em sala de aula”, o objetivo específico oriundo da pergunta de pesquisa foi o seguinte: analisar as contribuições do Estágio Supervisionado no CEL para a consolidação da regência de aulas em Língua Inglesa.

Por fim, a terceira categoria de análise, “Outras Ações Institucionais e Formação”, resultante do diálogo entre a pergunta de pesquisa e o objetivo específico: refletir sobre a relação do Estágio Supervisionado realizado no CEL com outras atividades acadêmicas relevantes para a formação inicial de professores de Língua Inglesa.

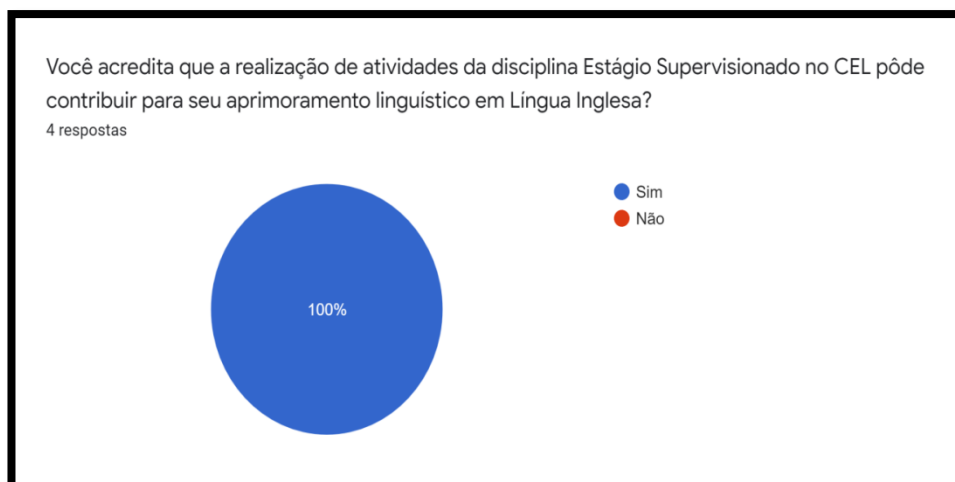
Por fim, obteve-se a análise de dados como segue.

4.2.1 Categoria “Aprimoramento Linguístico”

Os dados obtidos por meio de análise de Relatórios não demonstraram evidência de que o estágio realizado no CEL proporcione aprimoramento linguístico aos estagiários, no entanto, acredita-se que a própria natureza da escrita desses documentos descritivo-analíticos não tenha motivado os estagiários a tratar deste tópico específico, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (UFAM, 2018).

Porém, algumas informações puderam ser inferidas a partir das unidades de análise, assim como das respostas dadas ao questionário investigativo. As respostas ao questionário investigativo demonstram o oposto em 100% das respostas referentes à questão 10. Todos os participantes afirmaram acreditar que a realização de atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL pôde contribuir para seu aprimoramento linguístico em Língua Inglesa. As respostas à questão 11 nos ajudam a conhecer em quais habilidades linguísticas ocorre maior aprimoramento, segundo a percepção dos participantes.

Gráfico 1 - Aprimoramento Linguístico



Fonte: Gerada automaticamente pelo *Google Forms*.

No que tange ao aprimoramento linguístico dos estagiários participantes desta pesquisa, todos eles responderam sim ao serem questionados se o estágio supervisionado realizado no CEL contribuiu para este aspecto. O interesse em questionar especificamente sobre o tema baseia-se em Reichman (2014), Maia (2015), Botelho (2017), sendo este último a afirmar que:

A formação do professor de inglês contempla outras dimensões além da crítica. Obviamente, saberes indispensáveis como proficiência linguística na língua alvo e domínio das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) ainda fazem, e provavelmente sempre farão, parte dessa formação. (BOTELHO, 2017, p 31)

Tendo em vista que, conforme afirma o autor citado acima, as quatro habilidades fazem parte da formação do professor de língua inglesa, o gráfico 2 ocupa-se da representação destas habilidades conforme as respostas dos participantes da pesquisa.

Gráfico 2 - Aprimoramento Linguístico: Habilidades



Fonte: gerada automaticamente pelo *Google Forms*.

Os participantes tiveram a opção de marcar mais de uma habilidade linguística como resposta à questão 11. Como é possível observar no gráfico 2, a opção com mais respostas foi a habilidade de produção oral. As opções de Compreensão oral, Compreensão Leitora e Produção escrita foram contempladas por 25% das respostas, sendo possível observar também, que, na opção “Outras”, um dos participantes destacou o aprimoramento pedagógico como habilidade aprimorada durante o estágio no CEL.

Talvez isto se deva ao fato de que

Pela tradição de pesquisa e produção científica das universidades federais, espera-se que a formação dos professores de inglês que atuam em projetos de extensão seja beneficiada pela criticidade exigida nas diversas subáreas da Linguística Aplicada (LA) contemporânea. (BOTELHO, 2017, p 35)

Há uma série de fatores que podem propiciar o aprimoramento pedagógico citado pelo estagiário. O ensino de língua inglesa em projetos de extensão nas universidades federais certamente é um deles (BOTELHO, 2017; COELHO e TEIXEIRA, 2020; FERREIRA e BATISTA, 2016; NETO, 2018; PRADELLA, 2020; REZENDE JÚNIOR, 2020; TEIXEIRA e PESSÔA, 2018).

4.2.2 Categoria “Confiança em sala de aula”

No que diz respeito à categoria de análise “confiança em sala de aula”, tanto os relatórios analisados quanto as respostas dadas às questões 12 e 13 do questionário investigativo demonstraram-se satisfatórias para a análise.

Vejam os abaixo as unidades de análise provenientes dos quatro relatórios de estágio:

Quadro 9- Unidades de análise documental da categoria “confiança em sala de aula”

Como sempre digo, esse momento de observação, mesmo sendo obrigatório, é de extrema importância para nós, professores em formação. Mesmo muitos dos discentes do curso já estarem exercendo a função, cada local possui sua peculiaridade e aprendemos muito. Cada etapa de estágio nos ensinou um pouco e assim vamos adicionando conhecimento ao que já vivenciamos, podemos aprender com nossas próprias experiências ou até mesmo levar em conta o que os nossos supervisores enfrentam em sala de aula. (Relatório A)
Procurei uma turma em que a experiência fosse significativa, tentando fugir dos níveis regulares, e me deparei com a turma de Conversação. (Relatório B)
Na vivência de estágio, a visão da atividade de outro professor foi necessária para o reflexo dentro da minha própria prática docente, procurando onde eu mesmo poderia usufruir daquilo para a minha carreira. (Relatório B)
Familiar e proveitoso são algumas das palavras-chave com que posso resumir a experiência de Estágio em Língua Inglesa IV, onde pude enxergar de um viés diferente do que já de costume algo que vivenciei, sendo executado de outra maneira por outro profissional. (Relatório B)
Enriqueceu o período de estágio bem mais que o previsto. (Relatório B)
A metodologia utilizada foi a Abordagem comunicativa (Nunan, 1988) em sua maioria, com alguns traços do <i>ContentBased Learning</i> (Brinton, 1997). (Relatório C)
Aprender, ser bem avaliado, algumas críticas no que pode melhorar é uma coisa muito satisfatória no que tange à desenvoltura em sala de aula. (Relatório D)

Fonte: elaborado pela autora (PESSOA, 2021)

Observa-se nas unidades de análise do quadro 9 Relatório B, como por exemplo, o revelado no trecho “*Procurei uma turma em que a experiência fosse significativa, tentando fugir dos níveis regulares, e me deparei com a turma de Conversação*”, quando o estagiário diz buscar na disciplina Estágio Supervisionado uma experiência significativa, indo ao encontro do que postulam Pimenta e Lima (2012) sobre ressignificar o estágio e tornar a experiência uma prática de reflexão.

Pode-se, talvez, inferir desse trecho, que o contexto regular de ensino e a experiência de ensino de língua inglesa em suas quatro habilidades já tenham sido parte da vivência de ensino do estagiário, demonstrando que ele busca expandir essa experiência e que alcançou este objetivo ao realizar atividades da disciplina Estágio Supervisionado em uma turma de Conversação em Língua Inglesa no CEL.

A possibilidade de projetos de extensão assumirem o papel da escola nos estágios supervisionados dos cursos de letras em línguas estrangeiras é tratado por Maia (2016) como um dinamizador da formação inicial desses profissionais, pois, nas palavras da autora citada “Projetos de extensão podem expandir os campos de atuação dos professores envolvidos”, como é o caso das turmas de Conversação do CEL, por exemplo.

O trecho retirado do Quadro 9, Relatório B: *“Na vivência de estágio, a visão da atividade de outro professor foi necessária para o reflexo dentro da minha própria prática docente, procurando onde eu mesmo poderia usufruir daquilo para a minha carreira”*, o estagiário demonstra em seu Relatório de Estágio que essa experiência prévia de ensino no CEL garante ao estagiário uma postura reflexiva em relação à disciplina Estágio Supervisionado, além de impactar na construção de sua identidade profissional, pois apesar de não ser ainda habilitado como professor de língua e literatura inglesa, o estagiário B, já experiente, considera-se um professor (CARMO, 2015; COSTA, 2014; CELANI E MAGALHÃES, 2002). Isso pode ser visto na escolha lexical *“outro”* ao escrever em seu relatório *“a visão da atividade de outro professor”*.

No que diz respeito, ainda, ao enriquecimento da experiência, o trecho *“enriqueceu o período de estágio bem mais que o previsto”* traz uma afirmação curta e simples ao referir-se ao CEL como campo de estágio para a disciplina Estágio Supervisionado. No entanto, o estagiário B não se prolongou na afirmação possibilitando ao leitor conhecer quais aspectos do CEL foram responsáveis por esse enriquecimento da experiência. Cabe-nos inferir, somente, que o contexto de ensino de língua inglesa em que o estagiário exerceu as atividades pode ter sido o que motiva tal afirmação.

Também é possível que ao afirmar *“bem mais que o previsto”* no trecho em discussão, o estagiário já tenha criado certa expectativa quanto ao estágio supervisionado, e que esta experiência especificamente superou sua expectativa.

Ao eleger as palavras-chave familiar e proveitoso no trecho retirado do Quadro 9 Relatório B: *“Familiar e proveitoso são algumas das palavras-chave com que posso*

resumir a experiência de Estágio em Língua Inglesa IV, onde pude enxergar de um viés diferente do que já de costume algo que vivenciei, sendo executado de outra maneira por outro profissional”, o estagiário B demonstra já ter alguma experiência de ensino no CEL, o que ocorre com frequência entre os alunos do curso de graduação em Letras Língua e Literatura Inglesa. Segundo Pimenta e Lima (2012):

O estágio supervisionado para quem já exerce o magistério pode ser uma circunstância de reflexão, de formação contínua e de ressignificação de saberes da prática docente [...] porque *contínuo é o homem, e não o curso.* (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 141)

Em outra unidade de análise resultante da categoria Confiança em sala de aula, temos *“A metodologia utilizada foi a Abordagem comunicativa (Nunan, 1988) em sua maioria, com alguns traços do Content Based Learning (Brinton, 1997)”* Pode-se dizer que há certa maturidade de conhecimento didático e metodológico do estagiário C, e que, parece haver uma percepção clara sobre a coerência vista na seleção e utilização de material didático do CEL e a aula observada por ele, demonstrando conhecer e atender aos objetivos da disciplina Estágio Supervisionado IV (UFAM, 2018). Assim, há, nas palavras do estagiário C, uma consonância nesses aspectos.

Pimenta e Lima (2012) afirmam que tradicionalmente o estágio é realizado de forma burocrática e sem ligação com as disciplinas do curso. Apesar disso, os dados demonstram que, ao menos no que diz respeito ao estágio realizado em um projeto de extensão, que é o caso do CEL, as experiências têm se mostrado significativas e os propósitos da disciplina tem sido bem compreendido pelos estagiários.

Vejamos o que diz no quadro 9, relatório A: *“como sempre digo, esse momento de observação, mesmo sendo obrigatório, é de extrema importância para nós, professores em formação. Mesmo muitos dos discentes do curso já estarem exercendo a função, cada local possui sua peculiaridade e aprendemos muito. Cada etapa de estágio nos ensinou um pouco e assim vamos adicionando conhecimento ao que já vivenciamos, podemos aprender com nossas próprias experiências ou até mesmo levar em conta o que os nossos supervisores enfrentam em sala de aula”*

Ao afirmar que cada etapa de estágio nos ensinou um pouco, o estagiário A reconhece a relevância da organização estrutural e divisão das etapas do estágio supervisionado. O estagiário A também complementa sua afirmação ao escrever *“podemos aprender com nossas próprias experiências”* em seu relatório de estágio. Maia (2015) diz que

A extensão se apresenta como um importante instrumento de flexibilização curricular nos cursos de licenciatura, oferecendo aos extensionistas/ futuros professores vivências de práticas de docência relevantes do ponto de vista social, cultural, ético e afetivo. Valorizar o papel da extensão na formação inicial de professores implica na necessidade de se compartilhar experiências concretas desenvolvidas nesse campo, de forma a fazer reverberar os aspectos positivos dessas vivências. (MAIA, 2015, p.86)

Aspectos positivos que puderam ser observados a partir dos trechos selecionados no quadro 9, enriquecendo a discussão acerca da participação de professores em formação em projetos de extensão, e a maneira como a experiência pode contribuir para desenvolver mais confiança em sala de aula.

Por fim, vemos em CARMO (2015), MAIA (2015) e REZENDE JÚNIOR (2020) suporte teórico para retirar do trecho: “Aprender, ser bem avaliado, algumas críticas no que pode melhorar é uma coisa muito satisfatória no que tange à desenvoltura em sala de aula” o pressuposto, de que, os professores em formação, que têm a oportunidade de serem inseridos em projetos de extensão de ensino de línguas, tem uma oportunidade a mais de inserção em diferentes realidades quando tornarem-se professores de língua inglesa.

Corroborando a análise documental, os gráficos 3e 4 apresentam dados referentes às questões 12 e 13 do questionário investigativo que abordam a confiança em sala de aula:

Gráfico 3-Confiança em sala de aula

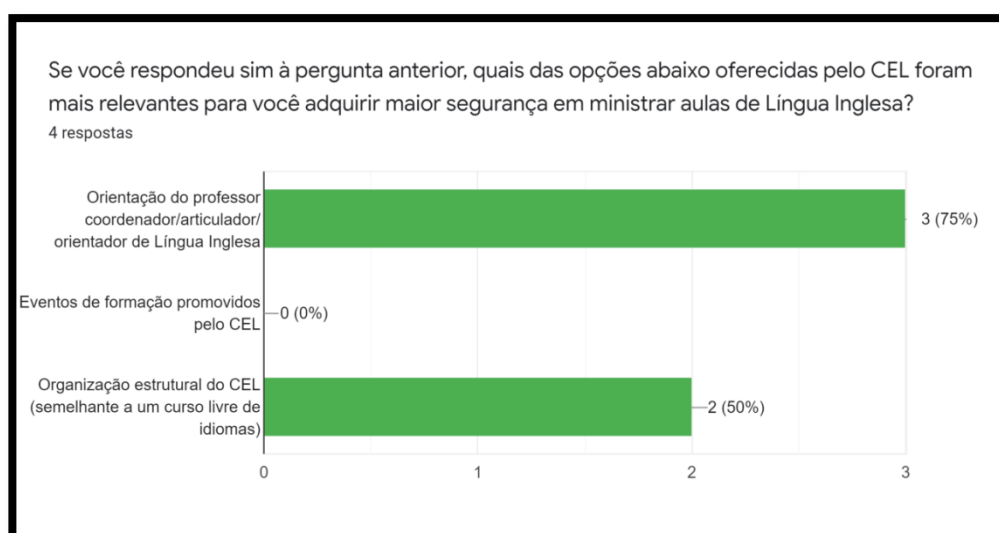


Fonte: gerada automaticamente pelo *Google Forms*

É possível observar a partir do gráfico 3, que todos os participantes da pesquisa afirmaram crer que após realizar atividades de estágio no CEL, obtiveram, como um dos resultados da experiência, uma maior segurança em ministrar aulas de Língua Inglesa. Aqui se utiliza segurança e confiança como sinônimos.

Vejamos no gráfico 4 alguns desdobramentos da pergunta que gerou o gráfico 3.

Gráfico 4- Confiança em sala de aula: desdobramentos



Fonte: gerada automaticamente pelo *Google Forms*

As respostas resultantes no gráfico 4 evidenciam a importância do papel do professor coordenador/articulador/orientador de língua inglesa. Aqui utiliza-se os três

termos: coordenador, articulador e orientador porque a cada renovação do projeto enviado à Pró-Reitoria de Extensão da UFAM para avaliação e aprovação, fazia-se necessário adequar esta nomenclatura. No entanto, a função que o profissional do curso de graduação realiza no projeto é a seguinte:

[...] orientar, acompanhar e avaliar o desempenho da equipe pedagógica de bolsistas na execução das ações, realizando reuniões semanais com a equipe, a fim de avaliar individual e coletivamente o referido desempenho, prestando contas dessas reuniões à Coordenação Geral, mediante apresentação de relatório mensal, contendo a frequência dos bolsistas. Orientar a equipe pedagógica a preencher a planilha de notas, frequência e relatório final, bem como receber e encaminhar os referidos documentos à secretaria da coordenação geral. Elaborar e organizar a aplicação do teste de nivelamento no início de cada período. Cabe ainda, apresentar o cronograma de atividades do semestre antes do início de cada período letivo, informando no cronograma os dias de reunião com a equipe, datas das avaliações e demais atividades; apresentar relatório final de desempenho e resultados, conforme modelo apresentado pela coordenação geral ao final de cada semestre letivo; [...] responsabilizar-se em receber, distribuir e recolher os materiais didáticos, ao término do semestre. (UFAM, 2021, p 6)

As atividades que pautam a participação do professor articulador em muito se assemelham às atividades de um orientador de estágio supervisionado (PIMENTA e LIMA, 2012), enriquecendo a experiência do estagiário que realiza atividades no CEL.

Corrêa (2018) descreve com riqueza eventos de orientação de estágio realizados no contexto de extensão, no CEL, em uma das atividades propostas no projeto, o *trainee*:

Após o cumprimento das observações, iniciavam-se as simulações de aula. Para se falar sobre essas atividades faziam-se interações em forma de rodas de conversa, reuniões pedagógicas e debates para socializar a atuação de cada estagiário da turma. O relato de situações vivenciadas na sala de aula tomava conta do horário. Situações de cunho metodológico e disciplinar eram o ponto alto de cada evento. (CORRÊA, 2018, p .129)

Enfim, observa-se que a relação do professor orientador com o aluno estagiário deve ser pautada pela ética, diálogo e incentivo ao caráter crítico-reflexivo do estágio (BARBOSA, 2013; CELANI E MAGALHÃES, 2002; PIMENTA E LIMA, 2012; SILVA E DINIZ, 2014 e SANTANA, 2020).

Quanto à estrutura do projeto de extensão, é possível ver em Corrêa (2018) que a riqueza presente na vivência de diferentes contextos de ensino de língua inglesa é perceptível aos estagiários. “Futuros professores vivenciavam ocorrências

diferentes e similares entre o projeto de extensão e a Escola Pública” (CORREA, 2018).

4.2.3 Categoria “Outras Ações Institucionais e Formação”

Ao analisar os relatórios de estágio, foram encontradas algumas menções a participação em ações promovidas pela instituição que foram viabilizadas pelo estágio realizado no CEL. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 10- Outras ações institucionais e formação

Diversas atividades foram realizadas ao longo do período, algumas delas envolvendo a cultura dos países que falam língua inglesa, como o Halloween, e teatro, por meio do TUFAM. (Relatório C).
Essa fase do estágio foi muito esclarecedora, com ela podemos ter um panorama um pouco maior de como está o ensino de línguas estrangeiras no contexto de um curso de idiomas, que também é um alvo dos professores de língua inglesa, essa experiência associada a disciplina anterior veio a causar alguns questionamentos que futuramente podem ser convertidos em uma pesquisa visto a qualidade do ensino ser bastante diferente nesses dois contextos de ensino. (Relatório C).

Fonte: elaborado pela autora (PESSÔA, 2021).

Os trechos representados no quadro 10 possibilitam que se reconheça a existência de diálogo entre os projetos de extensão, assim como a possibilidade de pesquisas acadêmicas emergirem da experiência desses projetos.

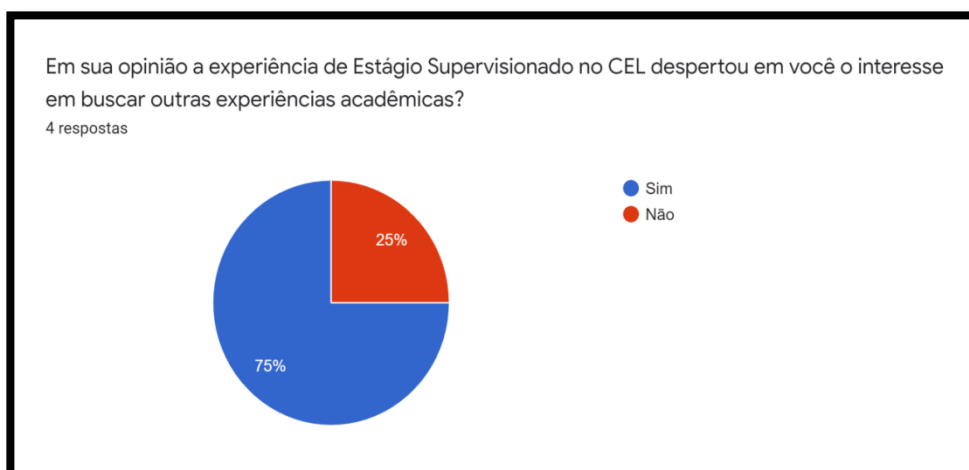
No trecho “diversas atividades foram realizadas ao longo do período, algumas delas envolvendo a cultura dos países que falam língua inglesa, como o *Halloween*, e teatro, por meio do TUFAM”, o estagiário C fez menção ao projeto de extensão de teatro, que visa:

Difundir o teatro enquanto prática educacional e cultural na UFAM – Universidade Federal do Amazonas, uma vez que se faz importante criar um grupo de teatro na instituição. [...] e uma prática de expressão artística que busca agregar os alunos da UFAM independente do curso a qual estejam vinculados. (UFAM, 2019, p 25)

O diálogo entre o projeto TUFA e o projeto CEL, ter emergido dos dados demonstra que, há sim, ainda que de maneira tímida, interação entre as ações de extensão, e, que seria salutar investir mais neste diálogo (BOTELHO, 2017; NETO, 2015; PAULA, 2013 e RODRIGUES, 1999).

Há ainda, a expressão do interesse em pesquisa, no trecho “*essa experiência associada à da disciplina anterior veio a causar alguns questionamentos que futuramente podem ser convertidos em uma pesquisa*”. A percepção e o interesse do estagiário C em questões de pesquisa demonstram um indicador de que a experiência de estágio no projeto de extensão proporciona enriquecimento acadêmico a este estagiário.

Gráfico 5 - Outras ações institucionais e formação

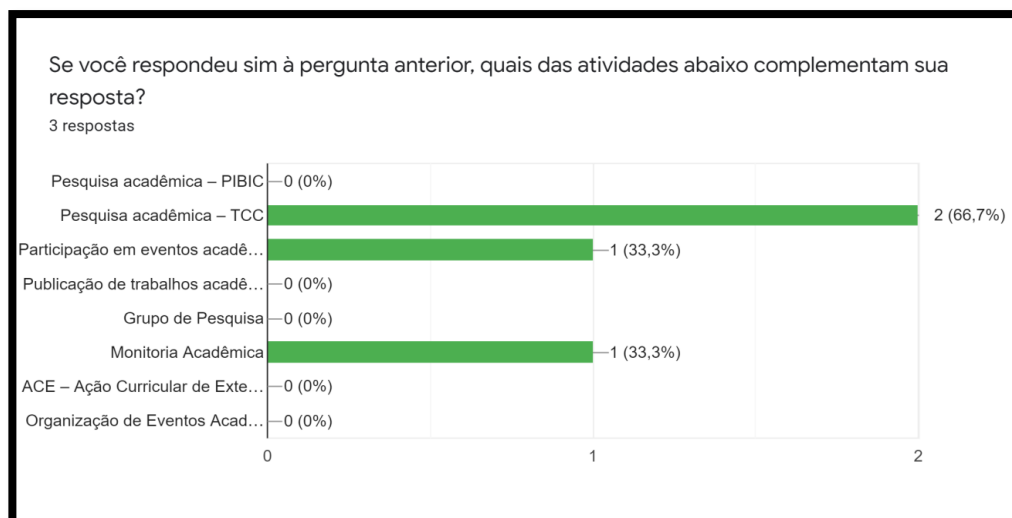


Fonte: Gráfico gerado automaticamente pelo *Google Forms*.

Ao observarmos o gráfico 5, é possível verificar que 75% dos participantes, ou seja, 3 respondentes, afirmam que participar do Projeto CEL ao longo da disciplina Estágio Supervisionado despertou-lhes o interesse em buscar outras experiências acadêmicas. Uma das respostas foi não, e isso nos mostra que o estágio no CEL não é uma experiência de resultados homogêneos, nem lineares.

Algumas opções de atividades foram mostradas aos participantes que responderam sim à questão 14 do questionário investigativo, a questão 15 poderia ter mais de uma opção assinalada pelo participante. Vejamos abaixo:

Gráfico 6 -Outras ações institucionais e formação: opções



Fonte: gerada automaticamente pelo *Google Forms*

O gráfico 6 nos apresenta uma maioria de respostas na opção “Pesquisa Acadêmica – TCC”, e, de igual proporção, as respostas “Participação em eventos acadêmicos” e “Monitoria acadêmica”. Destas três opções, é possível verificar empiricamente, que, de fato a pesquisa em trabalhos de conclusão de curso realizada no âmbito do CEL têm ocorrido com frequência entre os alunos do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa. Não há, infelizmente, ainda, um levantamento preciso do número de TCC realizados no CEL, mas há uma constante em que a cada ano, pelo menos um dos trabalhos apresentados foi fruto de pesquisa no CEL (COELHO e TEIXEIRA, 2020).

A participação em eventos acadêmicos, sendo promovidos, ou não, pelo CEL, constitui em uma atividade relevante para a formação do professor de língua inglesa. Havendo comprovação de participação, o aluno de graduação pode, inclusive, ter tal atividade convertida em carga-horária de atividades complementares, sendo estas regulamentadas pela instituição como vemos

A Câmara de Ensino de Graduação, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEG/CONSEPE, da Universidade Federal do Amazonas, por meio da Resolução nº 18/2007, ao regulamentar as Atividades Complementares, as define como *aquelas relacionadas com o ensino, a pesquisa e a extensão, validadas pela Coordenação do Curso* (UFAM, 2018, p 141).³

³ Grifo do texto original conforme anexo do PPC de Língua Inglesa

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa também traz a possibilidade de ter a participação no projeto de extensão, CEL, como atividade complementar, àquelas horas que excederem a carga-horária obrigatória da disciplina de estágio realizada no CEL.

Participação em projetos de ensino cuja carga horária não tenha sido aproveitada para a composição de horas do Estágio Curricular. Estas atividades incluem o Projeto CEL, o PIBID, o PARFOR e o PET. O aproveitamento deve ter a anuência da Coordenação do Curso. (UFAM, 2018, p 142)

Também se verifica que um dos participantes relacionou as atividades no CEL com atividades de Monitoria, um programa institucional de iniciação dos professores em formação inicial para o ensino de nível superior.

O Programa de Monitoria tem por objetivo iniciar discentes dos cursos de graduação nas diversas tarefas que compõem a docência de nível superior. Não constitui, no entanto, um programa de substituição do docente titular na sala de aula. As tarefas referidas poderão incluir a orientação acadêmica, a elaboração, aplicação e correção de exercícios escolares, a participação em experiências laboratoriais, entre outras (UFAM, 2008, p 121)

A partir dos dados do gráfico 6, foi possível conhecer as atividades correlatas que têm sido realizadas pelos estagiários ao longo do curso de graduação, e, que se comunicam com a extensão.

Para fins de contribuição com o desenvolvimento de atividades de estágio no Projeto CEL e a disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa, pensou-se nas questões 16 e 17 do questionário investigativo, cujas respostas serão comentadas a seguir.

CAPÍTULO IV - ENCAMINHAMENTOS

Este capítulo tem a finalidade de apresentar alguns encaminhamentos resultantes das análises das respostas às questões 16 e 17 do questionário investigativo, que se constituem em possíveis sugestões e colaborações para o contexto pesquisado, assim como, uma retomada das perguntas de pesquisa para uma discussão à guisa de conclusão.

Quadro 11- Pontos positivos em realizar atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL

Uma experiência mais familiar com o ensino-aprendizagem de língua inglesa devido aos professores estagiários e demais orientadores serem faces do cotidiano, sejam colegas ou professores da graduação, algo que deixa a experiência um pouco mais confortante e sem a pressão de um ambiente totalmente novo. Estagiário A
Pude contribuir com o despertar do gosto pela pesquisa e utilizar o CEL como um ambiente de pesquisa também. Estagiário B
O ponto positivo é que após 3 estágios dentro de Escolas Públicas, os CEL nos dão a oportunidade de ter uma ideia dos cursos livres de idioma e de como eles funcionam. Muito importante também a questão de termos que lidar com diferentes faixas etárias dentro de sala, o que já não havia nas escolas. Estagiário C
É como uma vida real em planejar, executar e avaliar a aula, enquanto ainda não se tem o diploma. Valiosíssimo! Estagiário D

Fonte: elaborado pela autora (PESSÔA, 2021).

O quadro 11, resultante da questão 16 do questionário investigativo, traz, na visão dos estagiários, alguns pontos positivos de realizar o estágio no CEL. No trecho “*Uma experiência mais familiar com o ensino-aprendizagem de língua inglesa devido aos professores estagiários e demais orientadores serem faces do cotidiano[...]*”, a palavra familiar, escolhida pelo estagiário A, apresenta a importância do acolhimento, da construção do ambiente confortável para a experiência de estágio. Ainda no mesmo excerto é possível inferir que o projeto de extensão CEL oferece ao estagiário A essas características ao recebê-lo para o estágio.

Em “o despertar do gosto pela pesquisa e utilizar o CEL como um ambiente de pesquisa”, nota-se uma concordância com os dados apresentados no gráfico 6, em que, a pesquisa acadêmica aparece em 66,7% das respostas como sendo uma das atividades motivadas pelo estágio no CEL.

A resposta: “O ponto positivo é que após 3 estágios dentro de Escolas Públicas, os CEL nos dão a oportunidade de ter uma ideia dos cursos livres de idioma e de como eles funcionam” deixa claro que há uma conscientização da importância e do enriquecimento de experiências de estágio, quando o professor em formação inicial, é exposto a diferentes contextos de ensino. Na sequência, o estagiário C complementa, ainda, sua resposta dizendo que é “muito importante também a questão de termos que lidar com diferentes faixas etárias dentro de sala, o que já não havia nas escolas”. Mais uma vez, o enriquecimento da experiência de estágio.

Por fim, o quadro 11 também apresenta a resposta do estagiário D: “É como uma vida real em planejar, executar e avaliar a aula, enquanto ainda não se tem o diploma valiosíssimo!”, o que nos convida a refletir sobre o papel da extensão na preparação do professor em formação inicial enquanto ele não é inserido no mercado de trabalho.

Quadro 12- Sugestões para melhorar a experiência de realizar atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL

Honestamente não me vêm nada em mente...talvez mais atividades envolvendo o estagiário na medida do possível. Estagiário A
Que os estagiários participem de oficinas sobre o CEL e produzam o material didático. Estagiário B
Maior acompanhamento em relação do professor com o estagiário. Estagiário C
Acompanhamento de no máximo 3 alunos (estagiários por coordenador). Estagiário D

Fonte: elaborado pela autora (PESSÔA, 2021).

A questão 17 do questionário investigativo perguntou aos participantes sobre sugestões de melhorias para o estágio realizado no CEL. As respostas resultaram no que é apresentado no quadro 12. O primeiro trecho diz “*honestamente não me vem nada em mente... Talvez mais atividades envolvendo o estagiário na medida do possível*”, deixando claro o nível de satisfação do participante. Ao dizer “*talvez mais*

atividades envolvendo o estagiário” o que se pode concluir é, que, talvez, o estagiário A veja um potencial maior no projeto de extensão para outras atividades além das de ensino de línguas, mas que ao mesmo tempo, também observe que este movimento não seja tão viável quanto se espere, seja por questões acadêmicas, administrativas ou logísticas do projeto.

No segundo trecho que analisamos, a resposta do participante pode complementar a discussão do trecho anterior, quando a sugestão “*que os estagiários participem de oficinas sobre o CEL e produzam o material didático*” é apresentada pelo estagiário B.

Da mesma forma, as respostas “*maior acompanhamento em relação do professor com o estagiário*” e “*acompanhamento de no máximo 3 alunos*” (*estagiários por coordenador*) se complementam. O Projeto Pedagógico do curso de Letras Língua e Literatura Inglesa não prevê um número máximo de alunos para cada orientador de estágio, porém, o Projeto de Extensão CEL oferece a orientação por meio do professor articulador, sendo ele responsável pela orientação de, em média, 15 estagiários. Mostra-se necessária, segundo os dados da pesquisa, a discussão da viabilidade de haver menos estagiários por orientador.

Assim sendo, segue-se para a retomada das perguntas de pesquisa para uma discussão à guisa de conclusão. Na introdução deste trabalho, foi questionado se o CEL contribui para o aprimoramento linguístico do acadêmico estagiário envolvido em suas ações de ensino e de que maneiras.

Quanto ao aprimoramento linguístico, os dados obtidos de análise documental não resultaram em respostas suficientemente claras, no entanto, as respostas dos participantes ao questionário investigativo demonstram haver, sim, um aprimoramento linguístico predominantemente na produção oral dos estagiários, conforme demonstrado nos gráficos 1 e 2.

A segunda pergunta de pesquisa que norteou este trabalho diz respeito ao nível de confiança adquirido pelo aluno estagiário do CEL ao ministrar aulas no projeto durante o Estágio Supervisionado do curso de graduação.

Questionou-se: como a experiência de estagiar no CEL durante as atividades da disciplina Estágio Supervisionado pode contribuir para que o acadêmico em formação inicial se sinta mais confiante para ministrar aulas de Língua Inglesa?

Os dados apresentados nessa pesquisa mostram que tanto os relatórios produzidos pelos estagiários quanto as respostas ao questionário investigativo nos

dão evidências de que o estágio realizado no CEL contribui para que o estagiário se sinta mais confiante em ministrar aulas de língua inglesa. Isto pode ser verificado no quadro 9, assim como nos gráficos 3 e 4 do capítulo 3.

Finalmente, quando questionado se a experiência de estágio supervisionado no CEL despertou o interesse do estagiário em outras atividades acadêmicas, a maioria das respostas foi sim (gráfico 5), demonstrando que a pesquisa acadêmica é a atividade que mais dialoga com o CEL (gráfico 6), sendo corroborados pelo quadro 10.

Quanto à realização das atividades de estágio em projetos de extensão, esta pesquisa demonstra que é preciso dar mais visibilidade acadêmica à relevância da extensão, no processo de formação inicial de professores, especificamente, nesse caso, professores de língua inglesa.

Que se faz necessário, também, maior diálogo entre os projetos de extensão da instituição com potencial para contribuir para a formação inicial e continuada, alcançar a comunidade acadêmica e enriquecer as vivências de todos os envolvidos. Assim como, a realização de pesquisas acadêmicas a partir da experiência desses projetos.

O Centro de Estudos de Línguas da UFAM, como projeto de extensão que se propõe a ser uma alternativa de campo de estágio não obrigatório, conforme a Lei 11788/2008, de 25 de setembro de 2008, têm se mantido fiel a este objetivo e segundo dados obtidos, oportuniza experiências enriquecedoras aos estagiários em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Lígia Cristina Domingos. **A sala de aula de estágio curricular supervisionado [manuscrito]:** um estudo no contexto da formação inicial de professores de língua inglesa / Lígia Cristina Domingos Araújo. – 2019. Orientadora: Miriam Lúcia dos Santos Jorge. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Edições 70. São Paulo, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context.* London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BEZERRA, Adrian F. C. **A contribuição do Projeto CEL na formação inicial de alunos do curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa, da UFAM, como primeira experiência na docência.** 2017. Relatório final de PIBIC, Programa Institucional de Iniciação Científica, Universidade Federal do Amazonas.
- BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês.* 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BOTELHO, Gilberto Luis Santos. **A influência do estágio na formação profissional do professor de língua inglesa em um programa de extensão da UFBA.** 2017. Dissertação de Mestrado.
- BRASIL, Lei 9394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31. dez. 1996.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.* São Paulo: Educ, 1999.
- CARMO, Ivínia Natalino do. **O lugar do estágio supervisionado no currículo de formação de professor de língua inglesa.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Orientadora: Lívia Freitas de Fonseca Borges. Brasília, 2015.
- CARVALHO, C. B. **Aspectos da formação do professor de língua inglesa: Um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas. Área de Concentração: Letras e Estudos da Linguagem. Orientadora: Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro. 2016.

CELANI et al. **25 years of Evolution and reflection**. Mercado de Letras, Campinas-SP. EDUC, 2005.

CELANI, M.A.A. **Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada**. Linguagem & Ensino, Vol. 8, No. 1, 2005 (101-122).

CELANI, M. A. A., MAGALHÃES, M. C. C. (2002). Representações de professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. da., BASTOS, L. C. (orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis – RJ. Ed. Vozes, 2006a.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª Ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2006.

COELHO, Gabriel de Souza. **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na modalidade conversação no projeto CEL-UFAM: Abordagens e Métodos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Amazonas, 2020.

COELHO, I. M. W. da S.; TEIXEIRA. W.B. Orgs. **Investigações e práticas de ensino-aprendizagem em centros de línguas do Amazonas**. Paco Editorial 1ª Edição. Jundiaí- SP, 2020.

COSTA, Fabrícia Lúcia da. **A formação de professores de língua inglesa e o Estágio Supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 199 f. Dissertação de mestrado.

CORREA, Edith Santos. **A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública** / Edith Santos Correa. 2018. Orientadora: Simone Eneida Baçal de Oliveira. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

CORREA, Francini Percinoto Poliselí. A formação inicial em Letras: cenário de pesquisas que consideram a perspectiva do professor formador. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 15, n. 3, p. 503-536, Sept. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300503&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Feb. 2020. <https://doi.org/10.1590/1984-639820155676>.

DANIEL, F. G. **A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão** / Fátima de Gênova Daniel. - São José do Rio Preto: [s.n],2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DREY, Rafaela Fetzner; GUIMARAES, Ana Maria de Mattos. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **DELTA**, São Paulo, v.

32, n. 1, p. 23-44, Apr. 2016. Available from
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100023&lng=en&nrm=iso>. access
 on 05 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445009214771938608>.

DUFF, P. A. **Case study research in applied linguistics**. New York. Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

DUDLEY-EVANS, T; ST JOHN, M. **Developments in ESP: a multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

FACHIN, O. **Fundamentos da Metodologia**. 5ª Ed. São Paulo – Saraiva, 2006.

FERREIRA, Jonathan e BATISTA, Jéssica. Ensino de línguas estrangeiras em projetos de extensão: ampliando concepções de linguagem e fortalecendo o compromisso social do professor. Anais do VI Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas/CLAFPL. p.374 – 388. 2016.

FREEMAN, D. **The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach**. Language Teaching, UK, 35, p. 1-23, 2002.

_____. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.11-19.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação?. 1ª edição Santiago do Chile 1969.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto alegre: Artmed, 2009, p. 144-163.

GIL. A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª Ed. São Paulo – Atlas, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo- Atlas, 2002.

GREEN, J. L.; Dixon, C. N. The Social Construction of Classroom life. **International Encyclopedia of English and the Language Arts**. Vol. 2, p. 1075-1078. NewYork: Scholastic Press, 1994.

JOHNSON, D.; FREEMAN, K. L. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 1., n. 1, 53-69, 2001

JORDÃO, Clarissa. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Claudia H.; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: entre discursos e práticas**. Campinas-SP: Pontes, 2013, p.69-90.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

MAIA Angélica. A, DOURADO, Maura.R; FERREIRA, Jonathan. F.; CONCEIÇÃO, Cleiton.W. Ensino de língua inglesa e letramento crítico: uma experiência voltada para o engajamento dialógico e cidadão de adolescentes e jovens. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 9, p. 97-107, 2016.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. **Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica**. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 189-216, Mar. 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982020000100189&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Apr. 2021. Epub Nov 25, 2019. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914886>.

MIGNOLO, W. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. [Entrevista cedida a] Facundo Giuliano e Daniel Berisso. *Revista del IICE*, Buenos Aires, n. 35, p. 61-71, 2014. Disponível em: <http://revistascientificas.filu.uba.ar/index.php/iice/article/view/1961/1807>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MONTEIRO, M.F.C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso**. São Paulo, 2009. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica – PUC SP. Orientadora: ProfaDraRosinda de Castro guerra Ramos.

MONTEIRO, D.C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B.(Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Volume I. Campinas: Pontes, 2007. p. 17-30.

NETO, José Moacyr Rodrigues. **Impacto do Pibid - letras inglês e da extensão em língua inglesa para a formação docente**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba. 2018.

NETO, J. C de S. Centro de Cultura e Extensão, um território de construção do conhecimento e da solidariedade. in: **Extensão Universitária: uma construção de solidariedade**. NETO, J, C de S., ATIK, M.L.G (orgs). São Paulo-SP. Ed Expressão&Arte, 2005.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Editora Vozes. São Paulo - SP. 2012.

PAULA, J.A de. **A extensão universitária: história, conceito e propostas**. Interfaces – Revista de Extensão, v.1, n.1, p. 05-23, jul./nov.2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. Parábola Editorial.São Paulo – SP. 2019.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R.

R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2017. p. 185-198.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M do S. L. (orgs.) **Estágio e docência**. São Paulo, Editora Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação das professoras: unidade entre teoria e prática?** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PRADELLA, Bruna Shirley Gobi. O papel da Extensão na Universidade: a formação do professor de línguas e suas práticas no Curso Pré-Vestibular da UNIOESTE/Foz. 2020. 112 f. Dissertação(Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel PR.

RODRIGUES, Marilúcia Menezes. Universidade, Extensão e Mudanças Sociais. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v.1, n.1, p.41-51, dez.1999.

RODRIGUES, Adrian F. B. **Formação inicial de professores: um estudo de caso em centro de idiomas**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas.

REICHMANN, Carla Lynn. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400013&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Apr. 2021. Epub Aug 14, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000005>.

REIS, R. **Pétalas e espinhos: a extensão universitária no Brasil**. 2ª edição. Editora Cia dos Livros, São Paulo, 2010.

RICHARDS, J.C. **Second language teacher education today**. *RELC*, 39(2), 158–176, 2009.

SANTANA, Franciele Silva de. **As contribuições do estágio supervisionado na formação inicial de professores de LE**. Trabalho de conclusão de Curso. Universidade Federal da Bahia. 2020.

SOUSA, Franciane Santos de. Avaliação do Projeto de Extensão CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade/Faculdade de Letras/UFRJ) como uma ação para a formação docente/ Franciane Santos de Sousa. - 2019.

REZENDE JÚNIOR, Edson Luis. **A formação inicial de professores de língua espanhola no centro de línguas da UNESP - FCL/Assis**. Dissertação de Mestrado – UNESP, 2020.

SARAIVA, Jorayna Ruana Maciel. **Relato de experiência no Cel (Centro de Estudos de Línguas): Uma vivência pedagógica sob a perspectiva do professor estagiário no curso de Libras**. Manaus, 2019. 39p.

SOUZA, A.L.L. **A história da extensão universitária**. Campinas – SP. Editora Alínea, 2010. 2ª edição.

SOUZA, S.A.F. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. Tese de doutorado – UNICAMP, 2005. Orientadora: Profa. Dra. Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi.

SILVA, Wagner Rodrigues; DINIZ, Aline Laís Schoen. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da linguística aplicada. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 53, n. 2, p. 333-355, Dec. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132014000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132014000200005>.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; FIGUEREDO, Carla Janaína; PESSOA, Rosane Rocha. Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa – Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**; 10(2); 115-134; 2015-08.

TEIXEIRA, W. B.; PESSÔA, M. P. S. Extensão universitária e internacionalização: ações dos programas CEL e IsF na Universidade Federal do Amazonas. In: **CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR**, 11., 2018, Taller Internacional de Internacionalización de la educación. Actas[...] La Habana, Cuba: Ministerio de la Educación, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Pró-reitoria de ensino e graduação. Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua e Literatura Inglesa**. Manaus, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Pró-reitoria de Extensão. **Catálogo das Ações de Extensão da UFAM/2018**. Manaus, 2019.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua inglesa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 59-76.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO⁴

(Baseado em: Monteiro, 2009 e Daniel, 2009)

Informações pessoais gerais:

1.Nome:

2.Contato:

Email: _____

Telefone/ Whatsapp: _____

3. Você autoriza que a pesquisadora envie mensagens de texto e/ou áudio para seu whatsapp caso necessário? () sim () não

4.Você ingressou no curso de Letras Língua e Literatura Inglesa da Ufam em que ano? _____

5. E em que ano você graduou-se no mesmo curso? _____

6.Você cursou atividades de alguma das disciplinas de Estágio Supervisionado no CEL?

() Sim () Não

7. Em qual das disciplinas de Estágio Supervisionado você realizou atividades no CEL?

() Estágio Supervisionado I

() Estágio Supervisionado II

() Estágio Supervisionado III

() Estágio Supervisionado IV

8. Você foi Estagiário Pedagógico (professor) no CEL?

() Sim () Não

9.Você atuou em qual modalidade do CEL como Estagiário Pedagógico (professor)?

() Intensivo – Inglês Regular () Extensivo – Inglês Regular () Ambas

() Intensivo Conversação () Extensivo Conversação () Intensivo

Proficiência () Extensivo Proficiência

⁴ Questionário elaborado com base em Monteiro, 2009 e Daniel, 2009.

() Outra modalidade: _____

10. Você acredita que a realização de atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL pôde contribuir para seu aprimoramento linguístico em Língua Inglesa?

() Sim () Não

11. Caso sua resposta tenha sido afirmativa, em qual(is) habilidade(s) lingüística(s) você acredita ter melhorado? () Compreensão leitora

() Produção escrita

() Compreensão oral

() Produção oral

() outras :

especifique _____

_____ 12. Em sua opinião, após sua experiência da disciplina Estágio Supervisionado realizada no CEL, você adquiriu maior segurança em ministrar aulas de Língua Inglesa?

() Sim () Não

13. Se você respondeu sim à pergunta anterior, quais das opções abaixo oferecidas pelo CEL foram mais relevantes para você adquirir maior segurança em ministrar aulas de Língua Inglesa?

() Orientação do professor coordenador/articulador/orientador

() Eventos de formação promovidos pelo CEL

() Organização estrutural do CEL (semelhante à curso livre de idiomas)

() Outros: _____

14. Em sua opinião a experiência de Estágio Supervisionado no CEL despertou em você o interesse em buscar outras experiências acadêmicas?

() Sim () Não

15. Se você respondeu sim à pergunta anterior, quais das atividades abaixo complementam sua resposta?

() Pesquisa acadêmica – PIBIC

() Pesquisa acadêmica – TCC

() Participação em eventos acadêmico-científicos

() Publicação de trabalhos acadêmicos

() Grupo de Pesquisa

- () Monitoria Acadêmica
- () ACE – Ação Curricular de Extensão
- () Organização de Eventos Acadêmicos
- () Outras: _____

16. O que você consideraria como pontos positivos em realizar atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL?

17. Que sugestões você daria para melhorar a experiência de realizar atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) Sr(a). para participar da Pesquisa “O Centro de Estudos de Línguas da UFAM e formação inicial de professores de língua inglesa: Um estudo de caso na disciplina Estágio Supervisionado”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Perpétua Silva Pessôa, portadora do RG 1814403-9 e do CPF 838.420.202-87, e-mail mapesipe@gmail.com, orientada pelo Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado na Faculdade de Letras (FLET) da UFAM, na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral desta pesquisa é Analisar a colaboração do Centro de Estudos de Línguas na formação inicial do aluno de Letras – Língua e Literatura Inglesa, e os objetivos específicos são: (a) analisar em relatos sobre o Estágio Supervisionado a ocorrência de aprimoramento lingüístico dos estagiários; (b) analisar as contribuições do Estágio Supervisionado no CEL para a consolidação da regência de aulas em Língua Inglesa e (c) refletir sobre a relação do Estágio Supervisionado realizado no CEL com outras atividades acadêmicas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário via Google formulário.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder o questionário, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o(a) Sr(a)., além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa. Em caso de ressarcimento de despesas referentes à sua participação na pesquisa, como por exemplo: transporte, alimentação, créditos de celular, acesso à internet, pacote de dados e outros, o valor será transferido via pix ou transferência bancária ou ainda pelo aplicativo de pagamentos picpay entre a pesquisadora e o participante.

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se contribuir ainda mais para a consolidação do Centro de Estudos de Línguas como campo de estágio profícuo na formação de professores de língua inglesa.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora Maria Perpétua Silva Pessôa pelo telefone e e-mail fornecidos.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
fui informado(a) sobre o que a pesquisadora pretende fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento estará disponível no formulário eletrônico enviado para meu endereço de email por mim informado.

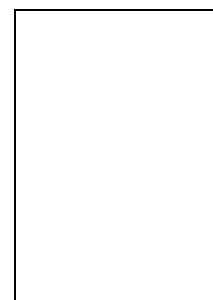
_____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Impressão dactiloscópica



Assinatura da pesquisadora responsável

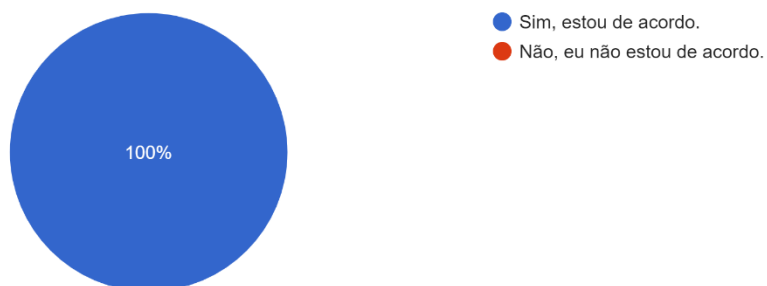


APÊNDICE C

RESULTADOS OBTIDOS

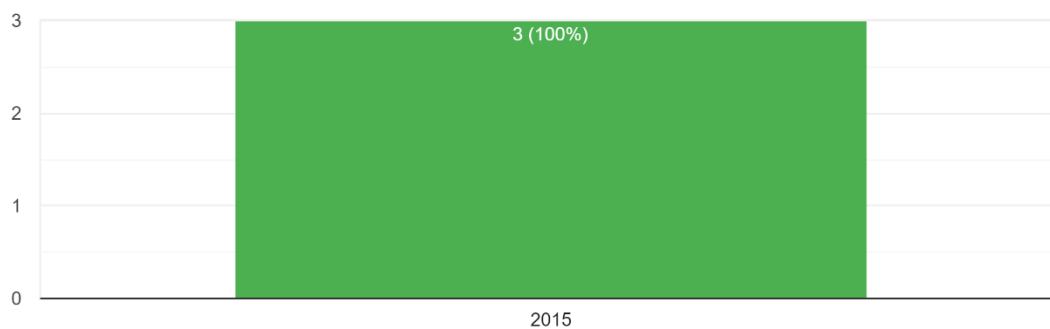
Afirmo que li o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE e concordo em participar voluntariamente da pesquisa.

4 respostas



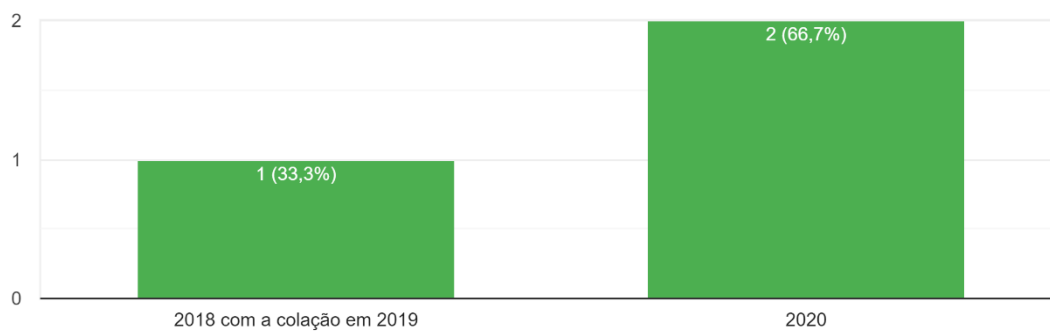
Você ingressou no curso de Letras Língua e Literatura Inglesa da Ufam em que ano?

3 respostas



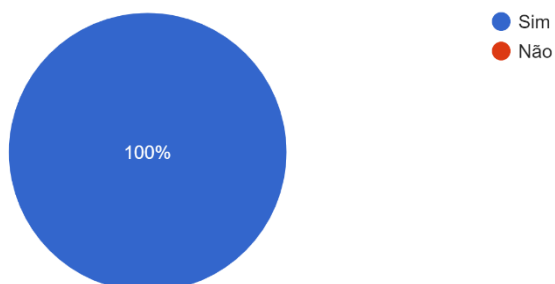
Em que ano você se graduou no Curso de Letras - Língua e Literatura Inglesa na UFAM

3 respostas



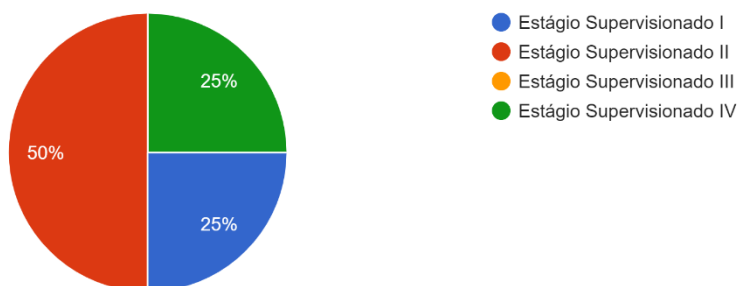
Você cursou atividades de alguma das disciplinas de Estágio Supervisionado no CEL?

4 respostas



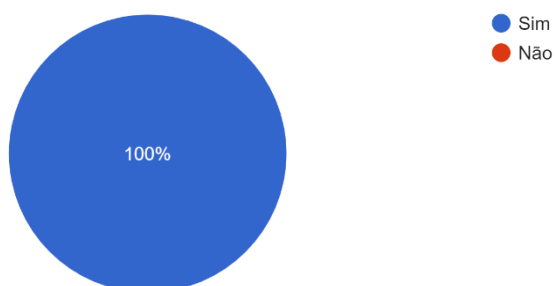
Em qual das disciplinas de Estágio Supervisionado você realizou atividades no CEL?

4 respostas



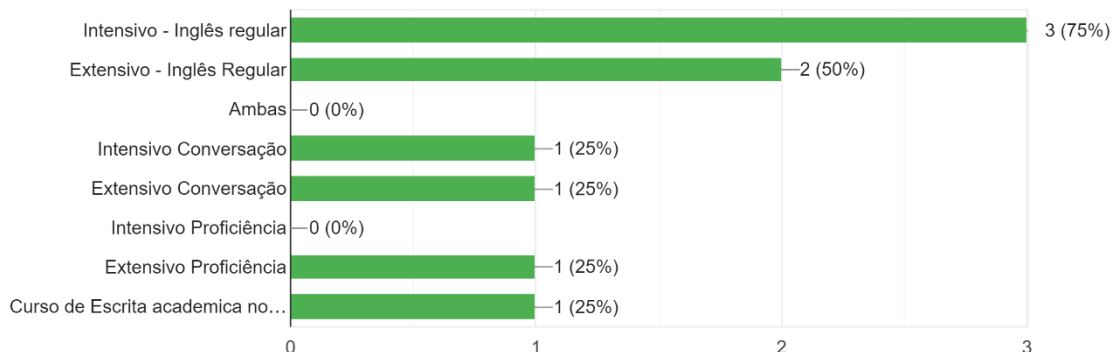
Você foi Estagiário Pedagógico (professor) no CEL?

4 respostas



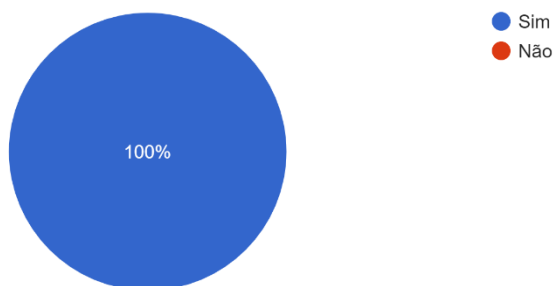
Caso sua resposta anterior tenha sido afirmativa, você atuou em qual modalidade do CEL como Estagiário Pedagógico (professor)?

4 respostas



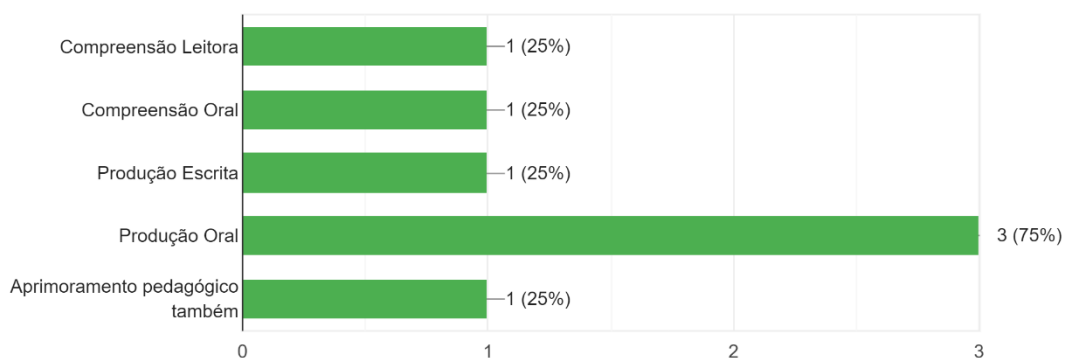
Você acredita que a realização de atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL pôde contribuir para seu aprimoramento linguístico em Língua Inglesa?

4 respostas



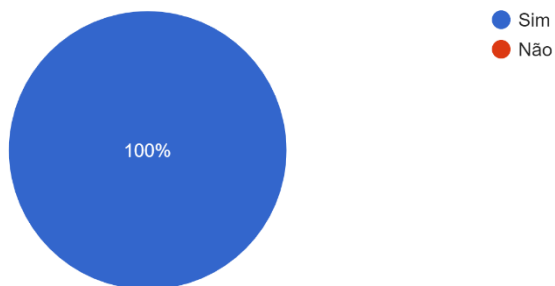
Caso sua resposta tenha sido afirmativa, em qual(is) habilidade(s) linguística(s) você acredita ter melhorado?

4 respostas



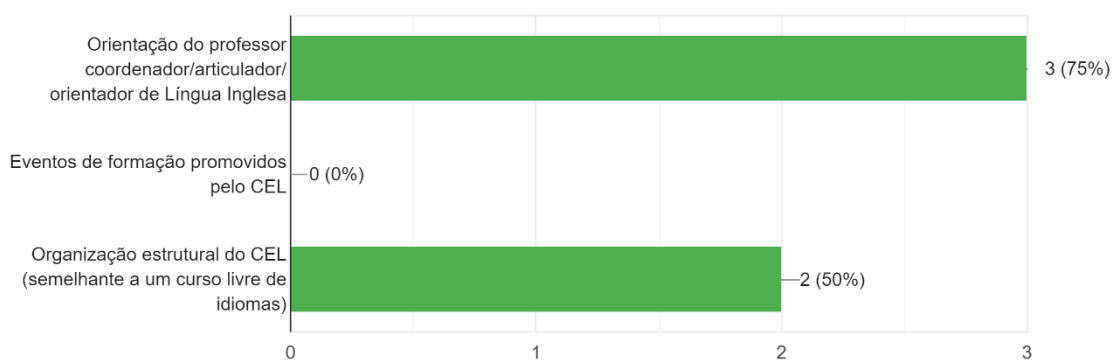
Em sua opinião, após sua experiência de Estágio Supervisionado no CEL, você adquiriu maior segurança em ministrar aulas de Língua Inglesa?

4 respostas



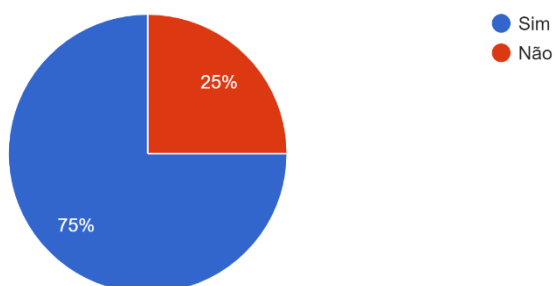
Se você respondeu sim à pergunta anterior, quais das opções abaixo oferecidas pelo CEL foram mais relevantes para você adquirir maior segurança em ministrar aulas de Língua Inglesa?

4 respostas



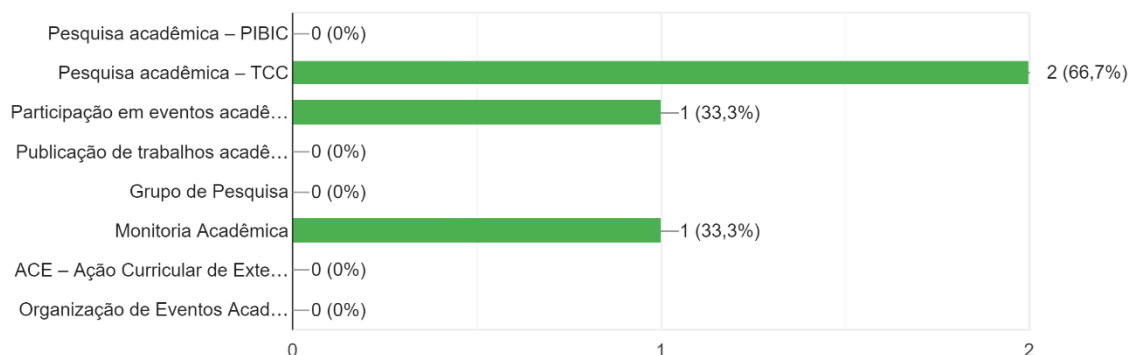
Em sua opinião a experiência de Estágio Supervisionado no CEL despertou em você o interesse em buscar outras experiências acadêmicas?

4 respostas



Se você respondeu sim à pergunta anterior, quais das atividades abaixo complementam sua resposta?

3 respostas



O que você consideraria como pontos positivos em realizar atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL? 4 respostas

O ponto positivo é que após 3 estágios dentro de Escolas Públicas, o CEL nos dá a oportunidade de ter uma ideia dos cursos livres de idioma e de como eles funcionam. Muito importante também a questão de termos que lidar com diferentes faixas etárias dentro de sala, o que já não havia nas escolas.

Pude contribuir com o despertar do gosto pela pesquisar e utilizar o CEL como um ambiente de pesquisa também

Uma experiência mais familiar com o ensino-aprendizagem de língua inglesa devido aos professores estagiários e demais orientadores serem faces do cotidiano, sejam colegas ou professores da graduação, algo que deixa a experiência um pouco mais confortável e sem a pressão de um ambiente totalmente novo.

A possibilidade de compreender a sala de aula em aspecto geral, bem como ter feedback do professor titular sobre metodologia e abordagem utilizadas que podem ou não funcionar, e assinalar ao professor titular sugestões baseados em práticas de sala de aula na disciplina de Língua Inglesa/Prática Oral.

Que sugestões você daria para melhorar a experiência de realizar atividades da disciplina Estágio Supervisionado no CEL? 4 respostas

Maior acompanhamento em relação do professor com o estagiário.

Que os estagiários participem de oficinas sobre o cel e produzam o material didático

Honestamente não me vem nada em mente... Talvez mais atividades envolvendo o estagiário na medida do possível.

Orientação prévia dos resultados a serem obtidos da disciplina enquanto Estágio Supervisionado no CEL e acompanhamento em aula em duas diferentes ocasiões, para ter compreensão do quanto o aluno consegue se desenvolver como professor atuante.