



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Campus de São José do Rio Preto

KÁTIA MARQUES DA SILVA

**A (CO)CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS ACADÊMICOS NA  
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA -  
INGLÊS EM AULAS DE METODOLOGIA DE ENSINO E NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO EM UM CURSO DE LETRAS**

São José do Rio Preto – SP

2018

KÁTIA MARQUES DA SILVA

**A (CO)CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS ACADÊMICOS NA  
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA  
– INGLÊS EM AULAS DE METODOLOGIA DE ENSINO E NO  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UM CURSO DE LETRAS**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Vieira-Abrahão

São José do Rio Preto – SP  
2018

Silva, Kátia Marques da.

A (co)construção de conceitos acadêmicos na formação inicial do professor de língua estrangeira – inglês em aulas de metodologia de ensino e no estágio supervisionado em um curso de letras / Kátia Marques da Silva. -- São José do Rio Preto, 2018

283 f. : il.

Orientador: Maria Helena Vieira-Abrahão

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Professores de línguas - Formação. 4. Língua inglesa – Formação de professores. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 420-07:371.13

Kátia Marques da Silva

A (co)construção de conceitos acadêmicos na formação inicial do professor de  
língua estrangeira - Inglês em aulas de metodologia de ensino e no estágio  
supervisionado em um curso de letras

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Vieira-Abrahão**

UNESP – São José do Rio Preto, SP  
Orientadora

**Prof. Dr. Fábio Marques de Souza**

UEPB – Campina Grande, PB

**Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva**

UNB – Brasília, DF

**Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo**

UNESP – São José do Rio Preto, SP

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzi Marques Spatti Cavalari**

UNESP – São José do Rio Preto, SP

São José do Rio Preto  
09 de março de 2018

Para as minhas irmãs,  
Elizabeth, Ângela e Alaíde,  
que sempre estiveram ao meu lado  
nos momentos alegres e difíceis desta  
caminhada acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, porque pude compreender que, com fé, as adversidades do caminho se transformam em força interior.

Aos meus pais, Rômulo e Tereza Lúcia, por me ensinarem que tudo é possível, quando se têm objetivos claros e “garra” para alcançá-los. Suas lembranças estão sempre presentes em minha vida.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão, pelo carinho e amizade e apoio constante. Pelos ensinamentos importantes e pelas experiências compartilhadas sobre a formação de professores de línguas. Por sempre confiar e acreditar em mim.

Aos meus queridos colegas, Fernando Silvério de Lima, Patrícia Fabiana Bedran e Mariana da Silva Cassemiro, pela amizade e pelo compartilhamento constante de ideias.

Ao grupo de pesquisa – GESFoPLE –, pelas discussões enriquecedoras sobre as valiosas ideias socioculturais de Vygotsky.

Aos professores doutores, Douglas Altamiro Consolo, Fábio Marques de Souza, Kleber Aparecido da Silva, e Suzi Marques Spatti Cavalari, pela leitura criteriosa e pelas sugestões oportunas para o aprimoramento deste estudo.

A professora doutora Eliane Hercules Augusto-Navarro, pelas valiosas contribuições por ocasião do SELIN e do Exame de Qualificação.

Aos professores doutores, Alice Cunha Freitas, Ernesto Sérgio Bertoldo, Maria Cristina Martins e Maria Stela Marques Ochiucci, por serem os amigos de todas as horas.

Às Professoras Ms. Jorcelina Azambuja e Lazuita Goretti de Oliveira, pela amizade, atenção e principalmente pelas leituras cuidadosas deste trabalho.

Ao aluno-professor, participante desta pesquisa, pela sempre amável atenção e disponibilidade, seriedade e envolvimento com o trabalho realizado.

À Professora Formadora, pela atenção, paciência e pelas relevantes contribuições.

Aos alunos da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, por me receberem nesse contexto acadêmico e também pelas contribuições importantes.

Aos colegas e funcionários do Instituto de Letras e Linguística, pela oportunidade que me possibilitaram na concretização de mais um sonho.

À instituição onde trabalho, por oferecer-me um contexto rico para a realização desta pesquisa, uma chance ímpar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação e aos funcionários do IBILCE, São José do Rio Preto - São Paulo, por estarem sempre presentes durante este longo período de estudo.

E a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa, um estudo de caso etnográfico, teve por objetivo investigar, segundo os princípios da perspectiva sociocultural de formação de professores de línguas, apoiada na psicologia sócio-histórica de Vygotsky (1978, 1988, 1987, 1986, 1981, 1992, 1990) e em Johnson e Golombek (2016, 2013, 2011, 2011a, 2011b, 2002, 2003), Johnson (2015, 2009) e Golombek (2011, 2015), a relação da ensinagem de uma professora formadora de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês com a ensinagem de um aluno-professor de um Curso de Letras nas aulas de Metodologia e no Estágio Supervisionado. Para atingir esse objetivo principal, foram investigadas as possíveis ocorrências de (co)construção de conceitos nas atividades teórico-práticas desenvolvidas. Os dados foram gerados a partir de diários, desenho pictórico, gravações em áudio, entrevistas, questionários e documentos (planos de aula) produzidos pelo participante da pesquisa. A análise dos dados, com base em conceitos advindos da perspectiva sociocultural, permitiu identificar e selecionar, no curso desses diferentes momentos de observações teórico-práticas, a construção, a coconstrução e a reconstrução de conceitos cotidianos e científicos nas ações do aluno-professor de língua inglesa em formação e a relação destes com a ensinagem da professora formadora. Estes conceitos, chamados de acadêmicos e cotidianos (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016), são necessários para o desenvolvimento dialógico do professor em formação inicial, por serem parte de um processo único de construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1978).

**Palavras-chave:** Formação de professores de língua estrangeira; Perspectiva Sociocultural; Conceitos acadêmico e cotidiano; Cognição humana; Internalização; Conhecimento base.

## ABSTRACT

This study research, an ethnographic case study, aims at investigating the relation of the teaching of a teacher educator of the subject course *Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês* to the teaching of a student-teacher in the classes of methodology and practicum of a Curso de Letras of a federal university of the interior of the state of Minas Gerais, based on the principles of a sociocultural perspective of second language teacher education, supported by Vygotsky (1978, 1988, 1987, 1986, 1981, 1992, 1990), and by Johnson and Golombek (2016, 2013, 2011, 2011a, 2011b, 2002, 2003), Johnson (2015, 2009) and Golombek (2011, 2015). Therefore, theoretical-practical activities developed during the second semester of 2014 and the first semester of 2015 were observed and monitored. The data were collected from diaries, drawings, audio recordings, interviews, questionnaires, and also from documents (lesson plans) produced by the participant of this research. The analysis of the data, oriented by the concepts of a sociocultural perspective, contributed to the identification and selection in different moments of theoretical-practical observations, the construction, coconstruction, and reconstruction of academic and everyday concepts in the action of the student-teacher in pre-service education in relation to the teaching of the teacher educator. These concepts, named academic and everyday concepts (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016), are necessary to the student-teacher's dialogical development, as they are part of a unique process of construction of knowledge (VYGOTSKY, 1978).

**Keywords:** Foreign language teacher education; Sociocultural Perspective; Academic and everyday concepts; Human cognition; Internalization; Knowledge-base.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A cognição humana na perspectiva sociocultural .....	48
FIGURA 2 – A interpenetração do meio ambiente dialético e o da consciência .....	65
FIGURA 3 – Unidade dialética entre a atividade social e as funções mentais superiores .....	66
FIGURA 4 – Modelo da trilogia de Vygotsky que conecta signo, ferramenta e atividade de mediação .....	74
FIGURA 5 – Esboço da sala de aula do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa .....	125
FIGURA 6 – Representação da diferença entre <i>definição</i> e <i>conceito</i> .....	136
FIGURA 7 – Representação pictórica do tema <i>Ensinar inglês é...</i> .....	149
FIGURA 8 – Declaração do aluno-professor Sérgio .....	238

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estudos sobre formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural desenvolvidas na UNESP.....	16
QUADRO 2 – Síntese do levantamento parcial dos trabalhos publicados em Gimenez (2011).....	34
QUADRO 3 – Síntese do levantamento parcial dos trabalhos apresentados no VI Congresso CLAFPL .....	35
QUADRO 4 – Síntese dos conceitos linguagem, cognição humana e língua, segundo a perspectiva sociocultural .....	54
QUADRO 5 – Síntese dos conceitos mediação, conhecimento base, agenciamento humano, conceito, prática, internalização, conceito cotidiano, conceito acadêmico e verbalização, segundo a perspectiva sociocultural .....	69
QUADRO 6 – Síntese dos conceitos Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação responsiva, ferramenta psicológica, ferramenta física, ensino especializado, segundo a perspectiva sociocultural .....	81
QUADRO 7 – Programa de Curso da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês .....	91
QUADRO 8 – Síntese do conteúdo das aulas teóricas: aulas dois, três e treze .....	99
QUADRO 9 – Síntese dos conceitos acadêmicos mais recorrentes nas aulas dois, três e treze....	100
QUADRO 10 – Síntese do conteúdo das aulas observadas na disciplina de Metodologia....	105
QUADRO 11 – Primeira fase de coleta de dados .....	114
QUADRO 12 – Estágio Supervisionado de Inglês: turmas, dias, número de horas, horário.....	122
QUADRO 13 – Segunda fase de coleta de dados .....	130
QUADRO 14 – Instrumentos utilizados para a coleta de dados das subperguntas de pesquisa....	135
QUADRO 15 – Conceitos acadêmicos presentes na primeira subpergunta de pesquisa .....	158
QUADRO 16 – Conceitos acadêmicos presentes na segunda subpergunta de pesquisa .....	189
QUADRO 17 – Síntese dos elementos conceituais da ensinagem da professora formadora presentes no discurso e na prática do aluno-professor .....	209

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 ORGANIZAÇÃO DA TESE .....</b>	<b>24</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA..</b>	<b>27</b>
<b>2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL.....</b>	<b>38</b>
<b>2.4 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA     ESTRANGEIRA .....</b>	<b>44</b>
<i>2.4.1 A Linguagem e a língua como instrumentos cognitivos no contexto sócio- discursivo, histórico e cultural do aluno-professor.....</i>	<i>45</i>
<i>2.4.2 O complexo processo de aprendizagem teórico-prático – no contexto histórico e sociocultural – do aluno-professor em formação .....</i>	<i>55</i>
<i>2.4.3 Os meios de mediação no processo de desenvolvimento cognitivo.....</i>	<i>70</i>
<i>2.4.3.1 A mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....</i>	<i>73</i>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>82</b>
<b>3.1 NATUREZA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>83</b>
<b>3.2 A OPÇÃO PELA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA PESQUISA .....</b>	<b>86</b>
<b>3.3 O CONTEXTO.....</b>	<b>87</b>
<b>3.4 A INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>88</b>
<b>3.5 O PARTICIPANTE.....</b>	<b>88</b>
<b>3.6 A professora formadora da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua     Estrangeira - Inglês.....</b>	<b>90</b>
<i>3.6.1 O plano de curso .....</i>	<i>90</i>
<i>3.6.2 O programa do curso .....</i>	<i>91</i>
<i>3.6.3 A professora formadora e o conteúdo das aulas de Metodologia selecionadas para esse estudo .....</i>	<i>93</i>
<i>3.6.3.1 Conteúdo da Aula Dois .....</i>	<i>96</i>
<i>3.6.3.2 Conteúdo da Aula Três .....</i>	<i>97</i>
<i>3.6.3.3 Conteúdo da Aula Treze .....</i>	<i>98</i>
<b>3.6.4 A disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa .....</b>	<b>101</b>

<b>3.7 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>102</b>
<b>3.7.1 Primeira fase de coleta de dados.....</b>	<b>103</b>
3.7.1.1 <i>As aulas teóricas.....</i>	103
3.7.1.2 <i>A observação das aulas teóricas .....</i>	104
3.7.1.3 <i>Os diários .....</i>	106
3.7.1.4 <i>Os questionários.....</i>	107
3.7.1.4.1 <i>A primeira aplicação do questionário .....</i>	109
3.7.1.5 <i>As entrevistas.....</i>	109
3.7.1.5.1 <i>A primeira entrevista.....</i>	110
3.7.1.6 <i>A representação pictórica do tema Ensinar Inglês é... ..</i>	111
3.7.1.6.1 <i>A aplicação da representação pictórica.....</i>	112
3.7.1.7 <i>Síntese dos instrumentos utilizados na primeira fase de coleta de dados.....</i>	113
<b>3.7.2 Segunda fase de coleta de dados .....</b>	<b>114</b>
3.7.2.1 <i>A segunda aplicação do questionário .....</i>	114
3.7.2.2 <i>A Autobiografia do aluno-professor (história de vida).....</i>	115
3.7.2.3 <i>A segunda entrevista .....</i>	119
3.7.2.4 <i>O Estágio Supervisionado de Língua Inglesa.....</i>	120
3.7.2.4.1 <i>A observação das aulas do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa ...</i>	123
3.7.2.4.2 <i>As atividades do Estágio Supervisionado .....</i>	126
3.7.2.4.3 <i>Os planos de aulas (documento produzido pelo aluno-professor).....</i>	129
3.7.2.4.4 <i>Síntese dos instrumentos utilizados na segunda fase de coleta de dados .</i>	129
<b>3.8 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>130</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>132</b>
<b>4.1 CONCEITOS ACADÊMICOS E COTIDIANOS TRAZIDOS PELO ALUNO-PROFESSOR AO CURSO DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS.....</b>	<b>137</b>
4.1.1 <i>Conceitos que se destacaram no Questionário 1.....</i>	137
4.1.2 <i>Conceitos que sobressaíram na Entrevista 1.....</i>	141
4.1.3 <i>A Representação Pictórica do tema Ensinar Inglês é.....</i>	149
4.1.4 <i>A Autobiografia (história de vida).....</i>	151
4.1.5 <i>Respondendo a primeira subpergunta de pesquisa.....</i>	154
<b>4.2 CONCEITOS PRESENTES NA ENSINAGEM DA PROFESSORA FORMADORA DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS .....</b>	<b>159</b>
4.2.1 <i>Os conceitos acadêmicos: leitura, letramento .....</i>	162
4.2.2 <i>Os conceitos acadêmicos: texto, letramento, leitura crítica, letramento crítico .</i>	164

4.2.3 <i>Os conceitos acadêmicos: língua, linguagem</i> .....	167
4.2.4 <i>O conceito acadêmico: abordagem sócio-interacionista-discursiva</i> .....	170
4.2.5 <i>O conceito acadêmico: gênero</i> .....	173
4.2.6 <i>O conceito acadêmico: abordagem comunicativa</i> .....	176
<b>4.3 ELEMENTOS CONCEITUAIS DA ENSINAGEM DA PROFESSORA FORMADORA PRESENTES NO DISCURSO E NA PRÁTICA DO ALUNO-PROFESSOR</b> .....	<b>178</b>
4.3.1 <i>Conceitos que sobressaíram na Entrevista 2</i> .....	179
4.3.2 <i>Conceitos que se destacaram no Questionário 2</i> .....	186
4.3.3 <i>Os planos de aula (documentos produzidos pelo aluno-professor)</i> .....	189
4.3.4 <i>As aulas do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa</i> .....	190
4.3.5 <i>Respondendo a segunda subpergunta de pesquisa</i> .....	211
<b>4.4 RESPONDENDO A PRINCIPAL PERGUNTA DE PESQUISA</b> .....	<b>214</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>230</b>
5.1 <b>CONTRIBUIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>233</b>
5.2 <b>LIMITAÇÕES DA PESQUISA</b> .....	<b>235</b>
5.3 <b>ENCAMINHAMENTO PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES</b> .....	<b>236</b>
5.4 <b>APRECIÇÃO DA TESE PELO PARTICIPANTE</b> .....	<b>237</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>239</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>259</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>273</b>

**1**

## **INTRODUÇÃO**

O trabalho como professora de disciplinas práticas, na área de língua inglesa, em uma instituição pública federal do interior de Minas Gerais, proporcionou-me experiências ímpares no convívio diário com os alunos-professores, durante o seu percurso de formação acadêmica e profissional. Estas experiências me levaram a presenciar momentos de motivação e de desenvolvimento construtivos e relevantes, como também a perceber aqueles de ansiedade e de dificuldades encontrados no movimento contínuo entre o complexo processo de *aprender a ensinar*, o *que ensinar* e o *como ensinar* língua estrangeira. Esta tese é o resultado de reflexões, dúvidas e inquietações afluídas ao longo de minha vida acadêmica e profissional e dos múltiplos acontecimentos, das maravilhosas aventuras e das significativas experiências compartilhadas, durante o valioso e frequente convívio com alunos-professores e alunos do Curso de Letras.

Esse convívio diário com diferentes grupos de alunos-professores, em cada semestre letivo, levou-me, também, a considerar minha postura como professora formadora. Uma postura compartilhada com colegas da academia e com futuros professores, a qual possibilitou o enriquecimento não apenas de meu conhecimento teórico, mas também de minha prática construída no dia a dia do ambiente acadêmico e universitário. Uma prática edificada nos desafios do intrincado universo social, político, econômico, cultural e educacional; na exploração da complexa relação entre o conhecimento e a *ensinagem*<sup>1</sup> do professor formador e aquele do conhecimento prévio, teórico e prático do aluno-professor; no desafio contínuo de um saber condizente à realidade educacional do país, no exame das ações pedagógicas cotidianas e, simultaneamente, da construção de práticas alternativas que apoiem o desenvolvimento profissional do professor de segunda língua<sup>2</sup>.

Tudo isto, assim como muitos outros desafios, me capacitaram em relação à obtenção de perspectivas futuras e de um equilíbrio conquistado com esforço e trabalho a continuar avançando e/ou retrocedendo diante daquelas expectativas educacionais e institucionais,

---

<sup>1</sup> “O termo *ensinagem* é usado para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno. Englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. [...]. Além do *o quê* e do *como*, pela *ensinagem* deve-se possibilitar *o pensar, situação em que cada estudante possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio* dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de *responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas.*” (ANASTASIOU; PESSATE ALVES, 2015, p. 20, grifos do original).

<sup>2</sup> Embora haja distinção entre Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE), nesse trabalho, faço uso de ambos os termos com o mesmo sentido.

conduzidas, momento a momento, por um confuso sistema político de educação. Neste cenário, procuro, então, refletir sobre o desafio real da formação do aluno-professor, buscando compreendê-lo, ou seja, descobrir como a relação de influência entre o ensino e a aprendizagem se manifesta no agir desse aluno. Refletir sobre como o ensino requer retomadas; menos impulsividade; capacidade para compreender o aluno como pessoa em formação, para poder, assim, identificar o momento adequado de engajá-lo e deixá-lo sozinho. São esses pequenos instantes que, segundo Freeman e Johnson (2005), levam-nos a pensar: Como eu posso aproveitar ao máximo este momento?

Um momento em que o professor formador deve ter ciência da responsabilidade de seu papel, ao criar e ao promover condições para o desenvolvimento social, visando à transformação do *eu* como ser humano, à construção do conhecimento, ou seja, apontando o caminho para novas descobertas e novas perspectivas. Um momento no qual ele deve ter também ciência das consequências de uma pedagogia educacional, que possa entender o contexto sobre o ensino e a aprendizagem em um mundo globalizado e de grandes diferenças sociais e culturais. Johnson e Golombek (2016), pesquisadoras, linguistas aplicadas e formadoras de professores de segunda língua, observam que a perspectiva sociocultural<sup>3</sup>, no que se refere à formação de professores de línguas, contribui para o mapeamento do conhecimento prévio e pós do aluno-professor. Elas acrescentam ainda que mais do que qualquer outra coisa em nossa vida profissional, temos de ter ciência do imenso nível de reflexão, sensibilidade e capacidade que é exigido de nós para cultivar o desenvolvimento profissional do professor de segunda língua.

Nestes momentos tão significativos da profissão, a interação constante entre o ser e o estar, característica do dia a dia, revela a autêntica posição de um professor formador. São nestes momentos em que o *eu*, pessoa, identifica-se e se faz presente na construção não só do trabalho acadêmico, mas também das identidades profissional e pessoal. Tendo tudo isso em mente, percebi a relevância de aprofundar o meu conhecimento sobre o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas, como também me conscientizar e reforçar a responsabilidade das ações e das decisões, sempre presentes, na política educacional dos Programas de Formação de Professores em Língua Estrangeira. Ciente do esforço de muitos pesquisadores, estudiosos e, principalmente, educadores e professores, resolvi participar deste grupo de linguistas aplicados e de profissionais da educação, para fortalecer, reconstruir, reestruturar e inovar, sob o prisma

---

<sup>3</sup> Todos os conceitos mencionados estão fundamentados na Perspectiva Sociocultural de Vygotsky (1978, 1981, 1986), Johnson (2015, 2009, 2007), Johnson e Golombek (2016, 2013, 2011b) e Golombek (2015, 2011).

de um novo conceito de paradigma teórico e pedagógico, os percalços da formação de professores de línguas no Brasil. Inovar no sentido de arriscar e ter a coragem de mudar, de ir além, descobrir potenciais em busca de novas perspectivas que contribuam com um novo paradigma de ensinagem e de aprendizagem de línguas.

São muitos os trabalhos que investigam a formação inicial de professores de língua estrangeira, no entanto são escassos ainda aqueles que se voltam para a análise da formação inicial do professor sob uma perspectiva sociocultural. Alguns desses trabalhos estão sendo desenvolvidos no programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos da UNESP- São José do Rio Preto- SP, vinculados ao Grupo de Estudo Socioculturais na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GESFoPLE), coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Vieira-Abrahão. Busca-se, com esse grupo, aprofundar os estudos socioculturais na formação do professor de língua estrangeira, por meio do desenvolvimento e divulgação de pesquisas realizadas pelos seus membros.

Alguns destes trabalhos são apresentados no Quadro 1, seguido de um breve comentário; na sequência, apresento uma síntese dos resultados obtidos por cada uma deles.

AUTOR	NÍVEL	ANO DE CONCLUSÃO	TÍTULO
Ana Cristina B. Salomão	Tese	2012	A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil.
Patrícia F. Bedran	Tese	2012	A formação inicial do professor no e para o contexto virtual e a construção de Comunidades de Prática <sup>4</sup> .
Selma Maria A. Dias Barbosa	Tese	2014	A formação inicial de professores de inglês como espaço para (re) construção de identidades.

continua...

<sup>4</sup> O conceito “comunidade de Prática” foi cunhado por Wenger e Lave (1991) como reunião de grupo de pessoas, de maneira informal, que apresentam interesses e paixões em comum e que, coletivamente, podem aperfeiçoar algo que eles fazem. Este conceito pode ser aplicado em diversas áreas, como por exemplo, nas associações, organizações, setores governamentais e educação. De acordo com Wenger e Snyder (2000), o principal objetivo da Comunidade de Prática é desenvolver a capacidade dos membros e construir e desafiar conhecimento, os membros se autosselecionam e, movidos pela paixão, confiança e identificação com pessoas do grupo, permanecem juntos pelo tempo que julgarem necessário (BEDRAN, 2012).

Janara Barbosa Baptista	Tese	2015	Contradições no uso de tecnologias em contexto de estágio de um curso de Letras: o professor de inglês em formação inicial no ensino superior privado.
Fátima Aparecida Cezarin dos Santos	Tese	2015	A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber glocal na perspectiva sócio-histórica e dialética.
Juliana Freitag Schweikart	Tese	2016	A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições.
Olandina Della Justina	Tese	2016	O papel da supervisora de área na conformação por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Língua Inglesa.
Fernando Silvério de Lima	Tese	2017	O papel da supervisora de área na conformação por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Língua Inglesa.
Fabiano Ramos Silvestre	Tese	2018	SOU PORQUE SINTO: Um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês.
Mariana da Silva Casseiro	Tese	2018	Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural.
Jéssica Lara de Araújo Esgoti Uliana	Dissertação	2018	A (co)construção de conhecimentos em aulas de inglês instrumental sob a perspectiva sociocultural.

Quadro 1 – Estudos sobre formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural desenvolvidas na UNESP

Fonte: Adaptado de Casseiro (2018).

Em síntese<sup>5</sup>, as pesquisas apresentadas no Quadro 1 analisaram a formação inicial de professores em diferentes contextos de ensinagem-aprendizagem, tendo como objetivo comum a perspectiva sociocultural. Em linhas gerais, Salomão (2012) buscou compreender a concepção de cultura de professores em serviço e suas crenças sobre a língua cultura que ensinam, bem como as contribuições de uma formação continuada que contemple esses aspectos de forma teórica e prática. Bedran (2012) percebeu a necessidade de compreender a formação inicial de professores de línguas no e para o contexto virtual a partir da constituição de um Comunidade de Prática; dessa forma, procurou investigar os recursos humanos, metodológicos e tecnológicos que foram utilizados por uma professora-mediadora e por professores em formação inicial na configuração de uma comunidade de prática e se e como esses recursos possibilitaram o desenvolvimento de uma prática reflexiva, por parte dos envolvidos. Em 2014, Barbosa investigou e analisou o complexo processo de (re) construção das identidades culturais, profissionais e sociais de alunos de um curso de Letras. Barbosa analisou os relatos reflexivos realizados pelos professores em formação ao longo de quatro semestres da disciplina de Estágio Supervisionado. Em 2015, Baptista analisou, com base na Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 1999), como ocorre a formação de professores em relação ao uso de tecnologias de informação e comunicação durante o estágio de língua inglesa, que faz parte de uma disciplina a distância que enfoca esse uso, de um curso de Licenciaturas em Letras. Outro trabalho desenvolvido também em 2015 é o de Santos cujo objetivo foi interpretar e discutir o agenciamento de uma professora de língua inglesa no desenvolvimento de saber glocal, que atuou em duas escolas municipais de educação integral.

Schweikart, apoiada na Teoria da Atividade, investigou conflitos e contradições que podem emergir da atividade curso de extensão para uso de ferramentas tecnológicas digitais em oficinas de língua inglesa para crianças oferecido a alunos de um curso de Letras, bem como as possíveis contribuições dos conflitos e contradições à sua formação inicial. A pesquisa de Justina, realizada no mesmo ano, aborda o papel da professora de educação básica que participava como supervisora de área na (co) formação inicial do professor de língua inglesa e fazia parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este estudo teve como foco a configuração do processo de mediação entre a professora supervisora e três

---

<sup>5</sup> Todas as informações sobre as pesquisas como, por exemplo, objetivos e resultados, foram retirados do mesmo resumo dos trabalhos disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

alunas-professoras participantes do PIBID e como se deu a atuação da professora no desenvolvimento da competência didático-pragmática.

Outros estudos recentemente realizados e defendidos nesta mesma área foram o de Lima (2017) sobre a formação de professores de língua estrangeira de uma perspectiva histórico-cultural por meio de pesquisa narrativa com desenho qualitativo longitudinal, em que foram reconstruídas as trajetórias de três professoras de inglês em formação inicial ao longo de quatro anos. As trajetórias foram delineadas sob a forma de um espiral em que os diferentes eventos se relacionavam e cada avanço foi marcado pela etapa anteriormente percorrida. No espiral, as lacunas foram consideradas como tentativas de avanço que retornam a uma etapa incompleta; embora percorrida, essa etapa representou limitações que causaram impacto no avanço do estágio atual. Ramos (2018) busca compreender a interrelação entre as emoções vivenciadas por duas professoras de língua inglesa, bem como o processo de (re) construção de identidades profissionais no contexto de formação inicial de professores de línguas. Em relação ao trabalho de Casemiro (2018), a autora investigou a (co) construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial de professores de língua inglesa no norte do Brasil a partir de uma perspectiva sociocultural, conforme proposta por, principalmente, Johnson (2009), Vieira-Abrahão (2012), Johnson e Golombek (2011, 2016) e Lantolf e Poehner (2014). Em sua dissertação de mestrado, Uliana (2018) objetivou analisar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em aulas de uma disciplina de inglês instrumental em um curso técnico oferecido por uma instituição técnica pública paulista a partir de uma perspectiva sociocultural.

Os estudos realizados mostraram os seguintes resultados:

- Salomão (2012): Necessidade de reconceitualização dos conceitos de cultura, intercultural, competência comunicativa e competência intercultural de modo a dissociá-los da ideia de conjunto de conhecimentos sobre os produtos, práticas e perspectivas de um povo, incorporando a dinamicidade e complexidade trazidas pelo pensamento pós-moderno à ideia de cultura, além da necessidade de uma revisão na base de conhecimento da formação de professores de línguas no que tange ao ensino e à aprendizagem de cultura.
- Bedran (2012): A utilização de instrumentos e ambientes tecnológicos e dos recursos humanos, metodológicos e tecnológicos constituíram um *habitat tecnológico* que foi a base para o desenvolvimento da Comunidade de Prática, em que se buscava motivar o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

- Barbosa (2014): Interligação dos fatores sociais, cognitivos e emocionais de (re) construção de identidades recorrentes no contexto virtual e presencial. Foi possível também observar sincronicamente o complexo processo de (re) construção e o fluxo e a transitoriedade dessas identidades, bem como a relevância da disciplina de Estágio Supervisionado para a (re) construção identitária dos professores participantes.
- Baptista (2015): A experiência na disciplina a distância possibilitou discussão e reflexão sobre tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de línguas, embora a utilização das tecnologias no estágio tenha sido de modo tradicional. Além disso, contradições históricas pareceram influenciar o sistema de Atividade investigado no que diz respeito à infraestrutura para o desenvolvimento do estágio.
- Santos (2015): Na prática da participante foi privilegiado o uso de um saber global, sem haver o desenvolvimento de um saber local que rompesse com o saber global. No entanto, a prática da professora participante foi permeada pela agência humana mediada na interrelação dos elementos humanos, materiais e institucionais de seu contexto construídos sócio-historicamente.
- Schweikart (2016): A experiência com o curso de extensão possibilitou que os professores em formação inicial e a formadora discutissem e refletissem sobre o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino da língua inglesa para crianças. O processo de planejamento, reflexão, ação e mudança foram caracterizados pela existência de conflitos e contradições emergentes desse sistema de Atividade (curso de extensão) que apresentaram contribuições ao processo de formação inicial dos participantes.
- Justina (2016): relevância da interação entre as duas instituições de ensino – universidade e escola – para a formação inicial do professor de línguas.
- Lima (2017): A perspectiva sociocultural possibilita a interpretação do perfil contemporâneo do professor de línguas como um processo complexo em que conflitos são essenciais para compreender as lacunas que competem com o desenvolvimento.
- Ramos (2018): O processo de construção e negociação de identidades profissionais no contexto investigado é mediado pelas emoções vivenciadas pelas participantes.
- Casemiro (2018): A maioria dos conceitos de língua, ensino e aprendizagem apresentados pelos futuros professores refere-se a concepções tradicionais. Os conceitos científicos de língua, Ensino e aprendizagem introduzidos no curso de formação são oriundos dos paradigmas estrutural e comunicativo de ensino de línguas estrangeiras e

foram diretamente transmitidos aos alunos-professores. De uma perspectiva sociocultural, os dados evidenciaram que não houve a (co) construção de conhecimentos teórico-práticos.

- Uliana (2018): Embora as aulas da professora participante tenham sido ministradas de maneira tradicional, foi possível observar momentos de (co) construção de conhecimentos, em que seu papel foi o de mediadora. No entanto, os alunos, na maioria das vezes, exerceram um papel mais passivo do que ativo durante o processo de ensino-aprendizagem.

Alinhada a esta mesma proposta do grupo de pesquisa GESFoPLE, - Grupo de Estudo Socioculturais na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras - o meu trabalho procura investigar e analisar o processo de desenvolvimento teórico-prático do aluno-professor de língua estrangeira em formação inicial, ao tentar construir, coconstruir e reconstruir os saberes teórico (conceito acadêmico)<sup>6</sup> e prático (conceito cotidiano) em suas ações práticas de sala de aula. Parece-me que no âmbito das disciplinas práticas dos Programas de Formação de Professores de Língua Estrangeira, esta é uma questão, ainda, pouco discutida e documentada na literatura acadêmica. Ciente desta provável lacuna, proponho quatro objetivos específicos, quais sejam:

- Investigar o conhecimento prévio do aluno-professor antes de ingressar na universidade.
- Investigar o nível de desenvolvimento teórico-prático do futuro professor de inglês antes de cursar a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira.
- Examinar a relação da ensinagem da professora formadora com a ensinagem do aluno-professor nas aulas de Estágio Supervisionado de língua inglesa.
- Investigar e analisar as ocorrências de construção, coconstrução e reconstrução de conceitos acadêmicos nas ações práticas do aluno-professor ao ministrar as suas aulas no Estágio Supervisionado.

Estes objetivos foram planejados para um estudo longitudinal de um ano de duração, pois a partir deles foi possível desenvolver a dinâmica da formação inicial do aluno-professor no Curso de Letras.

---

<sup>6</sup> As teóricas e linguistas aplicadas Johnson e Golombek (2016) reconhecem que a nomenclatura do conceito científico e do conceito acadêmico são intercambiáveis; porém, segundo as autoras, elas priorizam o termo conceito acadêmico por ter sido este a forma como Vygotsky (1935, 1934) se referiu em seus últimos trabalhos sobre a educação formal (*schooling*).

Portanto, com o firme propósito de desenvolver e de alcançar estes objetivos, desenvolvo este estudo, intitulado *A (co)construção de conceitos acadêmicos na formação inicial do professor de Língua Estrangeira - Inglês em aulas de Metodologia e no Estágio Supervisionado em um Curso de Letras*. Nesta pesquisa, investigo como ocorre a ensinagem e, porque não dizer também, a aprendizagem do aluno-professor do Curso de Letras e qual a relação existente entre a ensinagem da professora formadora de Metodologia com a ensinagem do aluno-professor nas aulas desenvolvidas por ele, quando do Estágio Supervisionado. Para melhor entender como isso se procede, busco responder à principal pergunta e duas outras subperguntas de investigação:

1. Qual é a relação da ensinagem da professora de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês com a ensinagem do aluno-professor de um Curso de Letras nas aulas de Metodologia e no Estágio Supervisionado?

1.1 Que conceitos cotidianos e científicos são trazidos pelo aluno-professor ao curso de Metodologia?

1.2 Quais elementos conceituais da ensinagem da professora formadora se fazem presentes no discurso e na prática desse aluno-professor?

Apoiada na Teoria de Vygotsky (1978, 1988, 1987, 1986, 1981) e à luz dos princípios da Perspectiva Sociocultural que propõe um paradigma sócio-histórico-cultural, o qual alicerça a teoria e a prática do aluno-professor nos cursos de formação, busquei, nos estudos, pesquisas e experiências dos vários pesquisadores, linguistas aplicados e formadores de professores, um arcabouço teórico-prático que sustentasse os pilares de minha investigação. Entre estes autores, encontram-se: Johnson (2009b, 2015); Johnson e Golombek (2016, 2013, 2002, 2003); Johnson e Dellagnello (2013); Allen (2011); Golombek (2015, 2011); Tedick (2005); Hawkins e Norton (2005); Childs (2011); Dunn (2011); Borg (2011); Kozulin (2003); Lantolf e Poehner (2014); Lantolf (2000); Moll (2014). No Brasil, entre os estudiosos e linguistas aplicados consultados estão: Vieira-Abrahão (2012, 2011, 2007); Cristovão (2002); Dutra e Mello (2013); Castro (2009); Szundi (2009); Celani (2010); Gimenez (2010); Gimenez e Cristovão (2004); Monteiro (2008); Sturm (2011); e Liberali (2010). Estes e os demais autores que integram o arcabouço teórico deste estudo sobre formação de professores de línguas na área da Linguística Aplicada parecem comungar um objetivo único: “a busca incessante pela melhor forma de ensinar” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011, p. 165). Pautada neste mesmo propósito, percebi a relevância deste arcabouço teórico para o desenvolvimento de meu estudo porque ofereceu-me

oportunidades de ampliar não só o meu conhecimento, mas também ter consciência da relevância do saber teórico-prático na formação de professores de língua estrangeira.

### **1.1 Justificativa**

Os Programas de Formação de Professores de Língua Estrangeira, ao longo de sua história, interagiram com diferentes perspectivas epistemológicas de ensino e de aprendizagem que fundamentaram o arcabouço teórico das disciplinas de formação de professores de Língua Estrangeira e dos Estágios Supervisionados das universidades brasileiras. A diversidade de abordagens e métodos existentes ocasionou divergências entre as complexas vias do saber prático e do saber teórico. Essas divergências provocaram vários questionamentos sobre a relevância do que era proposto aos Programas de Formação de Professores de Língua Estrangeira dos Cursos de Letras, cenário, este, também analisado pela linguista aplicada Celani (2010, p. 61) que, em seus estudos, observa que o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na esfera pública, está entregue a professores que não possuem proficiência, tampouco o mínimo esperado em termos de familiaridade com o referencial teórico. Segundo a autora, “não lhes foi proporcionado uma educação reflexiva sobre como ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente” (CELANI, 2010, p. 61).

Freeman e Johnson, já, em 1998, percebiam esta defasagem do ensino, ao apontar que muito se fez pela formação de professores de línguas, mas que, mesmo assim, é relativamente pouco, apesar das consideráveis mudanças ocorridas desde então. Todo este panorama intensificou: (i) a necessidade de se investir em pesquisas que possam contribuir com a reestruturação do Curso de Letras; (ii) a necessidade de se repensar as disciplinas práticas e, principalmente, os Estágios Supervisionados por estarem inseridos nas atividades do currículo de formação; e (iii) a relevância da perspectiva sócio-histórica no mapeamento do verdadeiro e real ensino e/ou no desenvolvimento do aluno-professor de língua estrangeira. Borg (2009) traduz essa realidade de forma clara e objetiva, ao dizer que a aprendizagem do aluno-professor ocorre, principalmente, por meio de interações entre o conhecimento prévio, as experiências e o conhecimento adquirido, e que ignorar essa cognição prévia é como impedir sua habilidade de internalizar o novo conhecimento.

Perante tais afirmações e vivenciando o dia a dia de um ambiente acadêmico, muitas vezes, conflituoso e divergente entre aqueles movimentos paradigmáticos do *como ensinar a ensinar línguas*, propus-me, à luz da psicologia sócio-histórica de Vygotsky (1978, 1986, 1981), analisar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno-professor, quando em formação. Assim, a partir dos princípios vygotskinianos e do arcabouço teórico e prático de Johnson e Golombek (2016, 2013, 2011a, 2011b, 2003, 2002); Johnson (2015, 2009a, 2009b, 2006, 2007, 1999, 1996); Golombek (2015, 2011); Golombek e Johnson (2014, 2004) que analisam este intercâmbio no contexto de formação inicial e no desenvolvimento acadêmico e profissional do aluno-professor, procurei, da melhor forma possível, entender o escopo deste complexo processo em ambos os níveis do percurso de formação, ou seja, o prévio (experiências/vivências) e o durante (intercâmbio/aquisição cognitiva); para, a partir daí, analisar as possíveis ocorrências de (co)construção de conhecimentos (conceitos) nas interações em sala de aula. Esta decisão partiu de observações, questionamentos, dúvidas e a sempre vontade de encontrar respostas e obter resultados para conduzir, com mais segurança e conhecimento, o meu trabalho e contribuir com o desenvolvimento sócio educacional do aluno-professor do Curso de Letras e da sociedade como um todo.

## **1.2 Organização da tese**

Na organização desta tese, serão apresentados cinco capítulos. No Capítulo 2, abordo o panorama histórico da formação de professores de Língua Estrangeira e os princípios da perspectiva sociocultural, conduzida neste mesmo contexto de formação, cujo embasamento está pautado nas pesquisas, estudos e visões/opiniões teórico-prática sobre ensino e sobre aprendizagem, postulados pelas linguistas aplicadas, pesquisadoras e formadoras de professores, Johnson e Golombek (2011, 2015, 2016); como também, pelo cientista Vygotsky (1978, 1986). No Capítulo 3, trato da metodologia de análise qualitativo-interpretativa de conteúdo, fundamentada na abordagem analítica de Dörnyei (2007) e Rose (2012). Apresento ainda os instrumentos e procedimentos referentes à coleta de dados e exponho os procedimentos para análise e discussão dos dados, que se serviram de vários instrumentos, tais como questionários, entrevistas, observações de aulas da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, observações de aulas do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa,

documentos (planos de aula) produzidos pelo aluno-professor, participante desta pesquisa, diários, autobiografia e o Desenho Pictórico do tema *Ensinar Inglês é...* No Capítulo 4, trago a análise e a discussão dos dados e, no Capítulo 5, aduzo as Considerações Finais. Encerro o meu estudo, falando sobre os entendimentos que alcancei, no decorrer deste trabalho e apresento não apenas resultados obtidos com esta pesquisa, mas também contribuições para os cursos de formação de professores. Incluo ainda comentários sobre certas limitações ocorridas e ofereço algumas sugestões para o possível desenvolvimento de futuras pesquisas na área de formação inicial de professores de Língua Estrangeira.

A seguir, no Capítulo 2, apresento a fundamentação teórica utilizada para desenvolver esta pesquisa.

**2**

**FUNDAMENTAÇÃO  
TEÓRICA**

*O que o indivíduo é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinho amanhã. Portanto, o único tipo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; [...]. O aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado.*  
(VYGOTSKY, 2008)

O paradigma de investigação que norteia este estudo comunga os mesmos conceitos sobre ensino-aprendizagem, postulados por teóricos aplicados, tais como: Johnson (2015, 2009, 2009a, 2009b, 2007, 2006, 2005, 2002, 2001, 2000, 1999, 1996, 1996a, 1996b, 1995, 1994, 1992, 1992a, 1992b); Johnson e Arshavskaya (2011); Johnson e Dellagnelo (2013); Johnson e Golombek (2016, 2013, 2011, 2011a, 2011b, 2005, 2004, 2003, 2002); Golombek (2015, 2011, 2000, 1998); e, igualmente, pela psicologia sócio histórica de Vygotsky (1988, 1987, 1986, 1981, 1978). Este arcabouço teórico me levou a um novo pensar sobre a política de formação inicial de professores de línguas, provocando uma transformação tanto em minha postura como em minha forma de agir.

Nesse capítulo, apresento: 2.1 – O panorama histórico da formação de professores de língua estrangeira; 2.2 – A formação do professor de língua estrangeira; 2.3 – A formação inicial do professor de língua estrangeira no Brasil; e 2.4 – A perspectiva sociocultural na formação de professores de língua estrangeira, a qual se subdivide em: a linguagem e a língua como instrumentos cognitivos no contexto sócio-discursivo, histórico e cultural do aluno-professor; o complexo processo de aprendizagem teórico-prático – no contexto histórico e sociocultural – do aluno-professor em formação; os meios de mediação no processo de desenvolvimento cognitivo; e a mediação e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

## **2.1 Panorama histórico da formação de professores de língua estrangeira**

Ao longo dos anos, o sistema educacional passou por várias mudanças, no sentido de melhorar a sua qualidade, para fazer frente aos desafios impostos por um mundo globalizado e por um mercado de trabalho exigente que se encontram em constantes transformações. Em meio a esta polêmica e a essa revolução educacional, uma nova concepção de ensino é proposta no que se refere ao rompimento de barreiras de um paradigma que impunha ideias de disciplina,

obediência e respeito às regras estabelecidas pelas teorias de ensino-aprendizagem da época. O enfraquecimento destas concepções teórico-práticas resultou em uma academia com objetivos e com uma linha de raciocínio direcionados a uma nova perspectiva de aprendizagem mais atuante e mais condizente às questões sócio-histórico-culturais; a uma formação continuada que considera, como elemento central de formação, a construção da cidadania em função dos processos sociais que evoluem e modificam o comportamento do homem. Essas transformações não aconteceram isoladas, mas influenciadas por mudanças epistemológicas que dizem respeito ao modo como várias tradições intelectuais conceituavam a aprendizagem humana; ou seja, mudanças historicamente documentadas, do behaviorismo ao cognitivismo, à situação social de visões compartilhadas sobre a cognição humana.

Historicamente, as concepções do conhecimento base do ensino de línguas do professor entendiam este conceito como tendo dois componentes independentes – o de língua e o de ensino que se estruturavam em dicotomias bem conhecidas, por exemplo: o conteúdo e a pedagogia, a teoria e a prática, o conhecimento e as habilidades. O conhecimento da língua - alvo nos níveis de proficiência, estrutura e fonologia era considerado, até a década de 1970, suficiente para ministrar aulas de língua estrangeira. A didática do professor era fundamentada em um conhecimento teórico sobre ensino, adquirido pelo estudo dos métodos ou, simplesmente, pelo treinamento de habilidades; e, além disso, pouca atenção era conferida ao conteúdo da aula. Nesta época, presumia-se que o professor conciliaria o que ele já sabia sobre conteúdo e pedagogia e aplicaria, à sua maneira, este conhecimento em suas aulas de Estágio Supervisionado ou mesmo em sua profissão de magistério (FREEMAN, 1991). Assim, o conhecimento base era conceituado e reconhecido como sendo um componente conteudístico, de métodos e habilidades. Por conceito base, entende-se a autodefinição profissional, isto é, este reflete a ampla aceitação de concepções as quais o indivíduo necessita saber, para ser capaz de executar o trabalho relacionado a uma determinada profissão (JOHNSON, 2009)<sup>7</sup>.

O papel dos programas de formação de professores era o de transmitir os dois componentes do conhecimento base. O primeiro, o conhecimento sobre a língua, abrangia a aprendizagem de teorias, a cultura da língua-alvo e o conhecimento sobre a metodologia; e o

---

<sup>7</sup> Todas as traduções das citações, nesta tese, foram feitas por mim.

Este trecho, do original, em inglês: “*A knowledge-base is, in essence, a professional self-definition. It reflects a widely accepted conception of what people need to know and are able to do to carry out the work of a particular profession*” (JOHNSON, 2009, p. 11).

segundo referia-se ao “treinamento” do professor para o uso de habilidades que, pela forma como era realizado poderia, em minha opinião, ser caracterizado como um instrumento de “conformação” do professor. Conformação, no sentido de que o próprio professor construiria o seu ensino, de acordo com os preceitos que lhe eram passados, no exaustivo treinamento, durante o período de formação.

Este cenário começou a se transfigurar com o desenvolvimento e a diversificação do ensino de línguas como profissão; por exemplo, o componente de conteúdo do conhecimento base progrediu para além do saber linguístico e cultural, incluindo, na grade curricular, disciplinas, como Análise do Discurso, Aquisição de segunda língua, Avaliação de língua, dentre outras. Mesmo havendo toda esta expansão, não foi possível afetar, substancialmente, a forma como o ensino era ministrado ao aluno-professor; e nem mesmo a forma de como este era interpretado em suas posturas pedagógicas. O conhecimento base permanecia altamente seccionado entre conteúdo e prática e esta prática era ministrada separadamente do ensino (FREEMAN; JOHNSON, 1998). Havia pouco interesse em compreender o professor-aprendiz ou o modo como ele realmente aprendia a ensinar uma língua estrangeira.

Ainda no âmbito histórico da educação, a formação do aluno-professor era atribuída à ideia de que o conhecimento base sobre ensino e aprendizagem podia ser transmitido a ele por professores mais experientes e isso, geralmente, acontecia por meio de leituras teóricas, de conferências e/ou de *workshops* os quais eram realizados fora do ambiente da sala de aula. A este respeito, Johnson (2009) comenta que alguns teóricos presumiam que a aprendizagem podia ser conduzida de um lugar a outro e, por esta razão, o paradigma positivista focou nas noções de transferência da aprendizagem para investigar como o conhecimento movimentava de um ambiente ou contexto para outro. A perspectiva epistemológica positivista define aprendizagem como um processo psicológico interno, isolado na mente do aprendiz e completamente livre dos contextos social e físico no qual ela ocorre (LENNEBERG, 1967). Para Johnson (2009), nesta perspectiva, o conhecimento é considerado objetivo e identificável e representa verdades generalizadas.

Na década de 1980, novas perspectivas sobre a cognição do professor e sobre como ele aprende a ensinar contribuíram para uma nova visão e compreensão de ensino. Entre elas, encontram-se: (i) a atenção dos pesquisadores passa a ter outro foco de observação, ou seja, daquilo que o professor deveria saber para quem ele é, o que ele já sabe e o que, de fato, ele faz quando ensina; (ii) o interesse volta-se para o modo como o conhecimento prévio e as histórias de vida do aluno-professor podem influenciar *o quê* e *o modo como* ele faz sentido de sua

experiência; (iii) o papel do conhecimento prévio do aluno-professor muda a forma de se pensar sobre o conhecimento base de ensino; (iv) a grade curricular inclui tanto a variedade de conteúdo de outras disciplinas e de habilidades de ensino como as concepções e o conhecimento prévio do aluno-professor. Essas implicações para o currículo de formação de professores de língua estrangeira foram importantes porque uma nova imagem foi atribuída ao professor, isto é, ele já não seria considerado como sendo um recipiente vazio e o papel dos cursos de formação não seria mais aquele de suprir o aluno-professor com os conhecimentos pedagógico e de conteúdo (GRAVES, 2009).

Segundo Crandall (2000), o resultado de todos esses novos entendimentos mostrou que as práticas instrucionais de transmissão de base-tradicional (*traditional transmission-based instructional practices*) causavam baixo impacto no que o aluno-professor aprendia. Isso foi interpretado por Graves (2009) como a necessidade e a relevância de o aluno-professor reconhecer, primeiramente, a existência de seu conhecimento e de suas crenças em relação ao ensino e, assim, ter condições de transformá-los. O ensino passou a ser visto como um complexo processo cognitivo no qual o aluno-professor interage e atribui sentido aos inúmeros fatores que ocorrem antes, durante e após este processo. As habilidades do conhecimento base passaram de simples observações para aquelas de raciocínio e reflexão; e, aos programas de formação, cabia o dever de iniciar o aluno-professor em interações dialógicas para que este pudesse se expressar e ter oportunidade de desenvolver tanto a sua habilidade reflexiva como compreender e aperfeiçoar sua prática. A partir de então, o conhecimento do conteúdo pedagógico começou a “nublir” as fronteiras entre *conteúdo* e *habilidades*, mostrando que as questões disciplinares não podem ser divorciadas da forma de como ensiná-las (GRAVES, 2009).

Dessa forma, uma nova proposta de ensino surge com o objetivo de reestruturar e inovar os Programas de Formação de Professores de Língua Estrangeira, cujos princípios, sobre a concepção de ensino-aprendizagem estão fundamentados no desenvolvimento da cognição humana, que é formado pelo engajamento em atividades sociais, no processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela língua e interação social. Nesse sentido, Freeman e Johnson (1998) afirmam que a literatura, atualmente, reconhece que o ensino de línguas é socialmente construído pelas experiências sociais, acadêmicas e pessoais do aluno-professor como aluno e como professor.

A perspectiva sociocultural na aprendizagem humana é uma forma de desafio teórico e prático entre uma nova proposta de ensino e aquele tido como tradicional. Isso ocorre devido

às contradições e aos vários questionamentos sobre como o aluno-professor aprende a ensinar; sobre como ele pensa e ensina a língua; sobre a ampla macroestrutura social, cultural e histórica que está sempre presente e que sempre muda em relação a sua profissão e, certamente, sobre o que constitui o seu desenvolvimento profissional. Esta interação entre o pensamento teórico e o fazer prático levou Johnson e Golombek (2016), pesquisadoras, linguistas aplicadas e formadoras de professores de segunda língua, a considerar em suas pesquisas, realizadas na área de Formação inicial, os preceitos da teoria vygotskiniana. Porém, como elas bem observam, em seus estudos, o foco de interesse está não só na cognição prévia, durante e pós formação, mas também no percurso de desenvolvimento da construção, coconstrução e reconstrução conceitual do aluno-professor nas suas ações pedagógicas. Compatível com esta mesma linha de pensamento, ou seja, *A perspectiva sociocultural na formação de professores de Língua Estrangeira*, a qual se apoia em ambos os pilares, quais sejam, a Teoria Sociocultural de Vygotsky (1986, 1987, 1978) e os princípios socioculturais, segundo a visão e a postura de Johnson e Golombek (2016, 2013, 2011, 2003, 2002). Este estudo, como já informado na introdução deste trabalho, analisa a relação entre a ensinagem de uma professora formadora da disciplina de Metodologia e a ensinagem de um aluno-professor em formação inicial.

Na seção 2.2, A formação do professor de língua estrangeira, faço uma síntese e um breve comentário sobre alguns trabalhos, na área de Linguística Aplicada, apresentados em eventos acadêmicos realizados no Brasil, os quais abordam certas propostas de ensino, ensinagem e aprendizagem de língua estrangeira.

## **2.2 A formação do professor de língua estrangeira**

Os avanços tecnológicos, a globalização, a era da informação e seus efeitos sobre o homem e as nações são alguns dos motivos que levaram muitos pesquisadores e professores formadores brasileiros a avaliar e a perceber a discrepância que havia/há entre as necessidades da sociedade e o que os programas de formação de professores das universidades propunham como resultado final do processo de formação de seus futuros profissionais. A partir de estudos e pesquisas realizados, a comunidade acadêmica de Linguística Aplicada desenvolveu projetos que, desde então, passaram a apresentar resultados obtidos por meio desses estudos, propondo novos paradigmas de ensino-aprendizagem que possivelmente poderiam contribuir para a

reestruturação dos programas. Dentre esses profissionais da área que se empenham para alcançar essas mudanças, encontram-se: Barcelos e Vieira-Abrahão (2007, 2006, 2004), Castro (2006), Gil (2005), Gimenez (2011, 2004, 2005, 2002, 1999, 1998), Gimenez e Cristovão (2006), Machado, Cristovão e Abreu-Tardelli (2009), Mateus (2009, 2005, 2002), Ortenzi (2007), Rottava e Lima (2004), Vieira-Abrahão (2012, 2010, 2006, 2004, 2002, 2001, 2000, 1999, 1996, 1992), Gil e Vieira-Abrahão (2008), Almeida Filho (2003, 2000, 1999), Celani (2010, 2002, 2001, 2000), Liberali (2010, 2008), Dutra e Mello (2004), Barcelos (2001), Camargo (2007), Leffa (2001), Pimenta (2002, 1999), Silva (2014, 2013, 2012, 2010), Tardif (1999), Paiva (2005), Moura (2010), Conceição e Bonfim (2014), Alvarenga (2004) e Sturm (2010). Todos eles voltados, de alguma forma e em alguma área específica, para um único objetivo, ou seja, encontrar a melhor forma de *ensinar a ensinar* e de capacitar o futuro professor para *como ensinar uma língua estrangeira*. No entanto, percebi que, de um modo geral, estes autores não focalizaram aspectos diretamente relacionados à ensinagem e à aprendizagem de conceitos acadêmicos na prática pedagógica do aluno-professor em formação inicial - objeto deste estudo. Isto, de certa forma, contribui para reforçar os meus objetivos no sentido de investigar a relação da ensinagem da professora formadora da disciplina de Metodologia com aquela do aluno-professor no Estágio Supervisionado e de perceber como o conhecimento conceitual adquirido seria construído em sua prática.

Embora os objetivos e os esforços sejam variados e significativos, ainda assim, “as tradições teóricas, históricas e políticas na formação de professores de línguas estrangeiras vêm sendo questionadas” (CONCEIÇÃO; BONFIM, 2014, p. 35). Estes questionamentos se fundamentam em duas proposições básicas e relevantes para o currículo dos cursos de formação de professores de línguas: a primeira refere-se ao conhecimento que os professores de língua estrangeira devem ter para que possam exercer sua profissão; e a segunda diz respeito à melhor maneira de esse professor poder adquirir este conhecimento base (JOHNSON; FREEMAN, 2001). Em outras palavras, isto quer dizer, em sua essência, a auto definição profissional. No entanto, ações como renovar e reconstruir esbarram, continuamente, em questões burocráticas que, na maioria das vezes, são “afetadas por políticas econômicas e sociais e que nem sempre caminham na direção que seria ideal para a educação” (CELANI, 2000, p. 18). Propostas surgem, são discutidas e analisadas, mas permanecem ainda à espera de uma solução holística para este problema. Por este motivo, “os estágios, de maneira geral, acabam por se configurar em atividades distantes da realidade concreta das escolas, resumindo-se muitas vezes, a miniaulas na própria universidade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 101). Ainda que essas

atividades práticas sejam importantes, elas não oferecem uma compreensão real do que seja o cerne do processo de ensino de línguas, que é complexo e possui situações específicas.

Nas últimas décadas, o número de pesquisas sobre a formação de professores de línguas tem aumentado e isso influenciou, de forma geral, várias áreas da educação. Um levantamento parcial desses trabalhos foi publicado no artigo, *Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro* (GIMENEZ, 2011). Nesse levantamento, a autora apresenta duas temáticas: (i) pensamento e ações do professor em sala de aula (GIMENEZ, 1994; ROTTAVA; LIMA, 2004; BARCELOS, 2004, 2006, 2007; GIL et al. 2005; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; SILVA, 2007); e (ii) trabalho e formação do professor (MACHADO, 2004; MACHADO; CRISTOVÃO; ABREU-TARDELLI, 2009). Outro momento em que também foram divulgadas informações sobre estudos desenvolvidos e publicados foi durante o *VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (VI CLAFPL)*, cujo temática era: *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*, realizado em Londrina, Paraná, em 2016. Várias atividades compunham o programa e, em cada uma delas, foram apresentados diversos trabalhos, por exemplo: (i) Simpósios: Formação de professores de línguas para a escola contemporânea; Novas proposições curriculares para a formação de professores de línguas; (ii) Comunicações coordenadas: Pesquisa e formação docente: “Olhos do sul para o sul”; Projetos de extensão como dinamizadores da formação inicial de professores de línguas estrangeiras; A formação de professores no programa idiomas sem fronteiras; (Re) significando os estágios de formação docente: Relatos de experiências em diferentes instituições públicas; Formação de professores de línguas em parceria com escolas públicas: Questões teóricas e metodológicas; Buscando compreender o processo de (co)construção de conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial ou continuada; Emoções, reflexões e complexidade na formação de professores de inglês; O uso de tecnologias digitais para a formação e desenvolvimento de professores de línguas; Investigando a formação inicial de professores a partir de uma perspectiva sociocultural: Emoções, identidades e (co)construção de conhecimentos; A formação de professores pelas lentes do ensino como trabalho: O desenvolvimento de professores e formadores; (iii) *Mesas-redondas*: O estágio supervisionado em ensino de línguas: A formação do professor entre a escola e a academia; Considerações sobre a formação de professores da perspectiva em situações-limite no ensino; A base nacional comum curricular: Implicações para a formação de professores de línguas(gens). Percebemos, portanto, a abrangência dos temas apresentados, assim como o interesse crescente da academia

em fortalecer e propagar os objetivos educacionais que têm como meta a reestruturação do ensino-aprendizagem e a valorização do professor de língua estrangeira em uma sociedade e em um mundo tecnológico, considerados exigentes e em permanente evolução.

Apresento, a seguir, um quadro síntese do levantamento parcial dos trabalhos publicados no artigo, *Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro* (GIMENEZ, 2011); e outro sobre o levantamento parcial dos trabalhos apresentados no *VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (VI CLAFPL)*, em 2016. Os critérios adotados na seleção dos trabalhos apresentados nos Quadros 2 e 3, estão relacionados ao nível de relevância para o desenvolvimento da temática de minha pesquisa.

Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro (GIMENEZ, 2011)		
TEMÁTICA	AUTORES	ANO
(i) Pensamento e ações do professor em sala de aula	Gimenez	1994
	Rottava; Lima	2004
	Barcelos	2004, 2006, 2007
	Gil et al.	2005
	Barcelos; Vieira-Abrahão	2006
(ii) Trabalho e formação do professor	Silva	2007
	Machado	2004
	Machado; Cristovão; Abreu-Tardelli	2009

Quadro 2 – Síntese do levantamento parcial dos trabalhos publicados em Gimenez (2011)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Considero importante ressaltar que o ano citado para cada uma das atividades, mencionadas no Quadro 3 - síntese do *VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (VI CLAFPL)*, abaixo, refere-se à data do evento e não à data de publicação dos trabalhos.

VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL)			
Tema: Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas			
Local: Londrina - Paraná (Brasil)		Ano: 2016	
TÍTULO	COORDENADOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO
(i) <b>Simpósios</b> 1) Formação de professores de línguas para a escola Contemporânea	Maria Eugenia W. D'Esposito;	UNEB (BA) PROPG/MP PEB	2016
	Rogério da Costa Neves Lígia Paula Couto		2016
(ii) <b>Comunicação Coordenada</b> 3) Pesquisa e formação docente: "Olhos do sul para o sul"	Betânia P. Medrado	UFPB	2016
	Angélica A. de M. Maia	UFPB	2016
	Simone Sarmento	UFRGS	2016
5) A formação de professores no programa Idiomas sem Fronteiras	Janaina Cardoso	CAPEF	2016
6) (Re) significando os estágios de formação docente: Relatos de experiência em diferentes instituições públicas  7) Formação de professores de línguas em parceria com escolas públicas: Questões teóricas e metodológicas  8) Buscando compreender o processo de (co) construção de conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial ou continuada  9) Emoções, reflexões e complexidade na formação de professores de inglês  10) O uso de tecnologias digitais para a formação e desenvolvimento de professores de línguas  11) Investigando a formação inicial de professores a partir de uma perspectiva sociocultural: Emoções, identidades e (co) construção de conhecimentos  12) A formação de professores pelas lentes do ensino como trabalho: O desenvolvimento de professores e formadores	Isadora V. Gregolin	UFSCAR	2016
	Maria Helena Vieira-Abrahão	UNESP (S. J. Rio Preto)	2016
	Rodrigo Aragão	UESC	2016
	Janaina Cardoso		2016
	Patrícia F. Bedran	UFRJ/CAPES	2016
	Eliane Lousada	UNESP (S. J. Rio Preto)	2016
		USP	

continua...

(iii) Mesas-redondas	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO
13) O estágio supervisionado em ensino de línguas: A formação do professor entre a escola e a academia	Emerson de Pietri	USP	2016
14) Considerações sobre a formação de professores da perspectiva de pesquisa em situações-limite no ensino	Marilda C. Cavalcante	UNICAMP	2016
15) A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores de línguas(gens)	Paula T. C. Szundy	UFRJ/ALA B	2016

Quadro 3 – Síntese do levantamento parcial dos trabalhos apresentados no Congresso VI CLAFPL

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Estes trabalhos trouxeram contribuições importantes não só para a realização desta pesquisa, como também para a expansão do conhecimento teórico-prático a ser aplicado em sala de aula.

Os resultados desses trabalhos estão presentes também nos programas de pós-graduação em que teses e dissertações sobre esse tema são cada vez mais frequentes. Algumas teses de doutorado recentemente defendidas são: *Trajétoérias em espiral: A formação histórico-cultural de professores de inglês*, de Silvério de Lima (2017); *A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento do saber 'glocal' na perspectiva sócio-histórica e dialética*, de Cezarim dos Santos (2015); *O impacto do estágio nas crenças pedagógicas de professores de inglês em formação*, de Simões (2011); *O processo de (re) construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial*, de Kaneko-Marques (2011); *A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão*, de Daniel (2009). Dentre as dissertações de mestrado, encontram-se: *A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras: Contribuições para a formação do professor*, de Casemiro (2013); *O estágio na formação inicial de professores no ensino de língua inglesa*, de Barbosa (2013); *Uma radiografia das competências mínimas do professor pré-serviço através da prática de ensino/estágio supervisionado de inglês: Um estudo de caso*, de Machado (2007). Percebe-se, portanto, que o interesse por pesquisas sobre a formação inicial e/ou em serviço são diversificadas e com perspectivas variadas.

Em meio a todo esse movimento acadêmico, algumas vezes, conflituoso, porém, em outros, produtivo, entra em cena, um paradigma cujos princípios estão fundamentados na teoria do cientista russo Liev S. Vygotsky (1978), a qual reconhece ser inerente à conexão do cognitivo e do social e assume que a maneira pela qual a consciência humana se desenvolve

depende de atividades sociais e culturais específicas. A partir do reconhecimento e da divulgação destes princípios, uma nova fase e um novo desafio são propostos aos programas de formação inicial de professores de línguas estrangeiras que passam a entender que a cognição, as experiências prévias e o convívio sociocultural são adquiridos em diferentes contextos os quais contribuem para moldar a forma como os professores formadores e os alunos-professores pensam e constroem suas práticas.

Sobre isto, Vieira-Abrahão (2012, p. 457) aponta que

os programas de formação de professores passam a ver, de uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem docente como um processo dialógico de coconstrução de conhecimentos que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais.

Ciente de que os questionamentos sobre a formação inicial de professores de língua estrangeira vão além daqueles relacionados apenas aos problemas didático/pedagógicos, percebo que minha pesquisa, de certa forma, diferencia-se em relação à maioria dos temas de teses e dissertações defendidas, até então, nos programas de pós-graduação na área de Linguística Aplicada. De acordo com o levantamento realizado, parece que o interesse desses trabalhos se concentra em temas referentes ao letramento, às crenças, à identidade, à tecnologia digital, à análise do discurso e ao inglês para fins específicos, dentre muitos outros. Este fato me induziu, de alguma maneira, a priorizar certas questões relacionadas ao contexto sócio-histórico e cultural, no âmbito da formação docente de professores de línguas. Para tanto, como já afirmado anteriormente, pautei-me nos princípios da Perspectiva Sociocultural de Johnson e Golombek (2016, 2014, 2004, 2003, 2002); Johnson (2007, 2006, 1999) e Vygotsky (1978, 1986, 1987, 2000, 1992). Outros autores que integram este arcabouço teórico são: Borg (2006); Freeman (2002); Freeman e Johnson (2005, 2005a, 1998); Johnson e Dellagnelo (2013); Kozulin (2003); Lantolf (2006); Lantolf e Johnson (2007); Lantolf e Poehner (2014); Lantolf e Thorne (2006); Lortie (1975); Wertsch (1985); e Wells (2002, 1999) que também nortearam minhas reflexões e deduções e sob cujo resultado espero inspirar e contribuir para futuras pesquisas e futuros projetos nesta área de formação inicial docente de línguas.

### 2.3 A formação inicial do professor de língua estrangeira no Brasil

Minha experiência acadêmica sempre mostrou o quanto uma postura filosófica, teórica, pedagógica e pessoal são elementos importantes na construção do saber teórico-prático. Mostrou-me também o quanto a conscientização acerca das crenças em relação à visão de linguagem e às questões de ensino-aprendizagem é fundamental para que o trabalho seja bem-sucedido. Afinal, para ensinar, é necessário traçar objetivos, visando uma compreensão geral do antes, do agora e de aonde se quer chegar.

As leituras de obras de autoria de especialistas da área de formação conduziram-me a um constante diálogo com os textos (interpessoal) e a uma reflexão (intrapessoal) sobre *o como ensinar a ensinar uma língua estrangeira*. Durante esse período, mantive, como professora formadora, significativas interlocuções as quais me auxiliaram a analisar e a interpretar ações e dificuldades apresentadas pelos professores em formação inicial sobre o amplo e complexo processo que é ensinar e aprender.

Essas informações, obtidas ao longo da profissão, permitiram-me construir relatos sobre as ocorrências deste processo de formação inicial, possibilitando-me também oportunidades de vivenciar e compreender as especificidades de determinadas teorias e de certas metodologias relacionadas ao conhecimento cognitivo no intercuro ensino-aprendizagem. Como já mencionado, é fato que a aprendizagem do professor ocorre em ambos os níveis conceituais, isto é, o acadêmico e o cotidiano e tanto um como o outro estruturam as ações do professor. A cognição prévia, de acordo com os resultados de pesquisas realizadas pelo linguista aplicado e pesquisador Borg (2009, p. 65), tem uma relevância a ser considerada; para ele, “ignorar essa cognição prévia”, nesse processo, “é como impedir a sua habilidade de internalizar o conhecimento novo”. Assim como o autor, outros profissionais, teóricos, pesquisadores e formadores de professores percebem a importância desta postura na formação não apenas docente, mas em todo o percurso acadêmico do aluno dos cursos de graduação. Afinal, a partir desse percurso, é que o aluno se instrumentaliza para as disciplinas de formação. Dentre os vários cientistas teóricos da área de Linguística Aplicada que compartilham destas mesmas preocupações, encontram-se: Johnson e Golombek (2016, 2011); Johnson (2009); Johnson e Dellagnelo (2013); Farrel (2009, 2008, 2003, 2001); Miller (2011); Kozulin, Gindis, Ageyev e Miller (2003); Grosser e Lombard (2008); Holzman (2010); Klapper (2006); Lantolf e Poehner (2014); Burns e Richards (2009); Vieira-Abrahão (2006, 2004, 2002); Dutra e Mello (2013);

Fogaça e Cristovão (2014); Freitas (2002); Gimenez e Cristovão (2004); Borg (2009, 2006, 2005); Richards e Farrel (2005); Barcelos (2004); Celani (2010, 2002); Liberali (2010); Freeman (2002); Graves (2009), Gebhard (2009); e Szundy (2009).

A primeira experiência do professor em formação inicial, geralmente acontece com a atividade prática de microensino na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira, a qual foi desenvolvida na década de 1960, na Universidade de Stanford, por Robert L. Politzer, e passou, ao longo dos anos, por várias mudanças, expandindo o seu foco para outras áreas e disciplinas. O microensino é uma atividade em que o aluno-professor, orientado por um professor formador, planeja e administra a microaula. Geralmente, são aulas de quinze minutos e os participantes podem ser os próprios colegas ou um grupo de alunos previamente selecionado ou convidado. O microensino pode ser ou não filmado, e, posteriormente, analisado por ambos, o professor formador e o aluno-professor; inclusive, caso seja acordado entre ambas as partes, com a participação dos próprios colegas alunos-professores.

A segunda experiência que, na maioria das vezes, prepara com maior ênfase o aluno-professor para realizar a sua prática em sala de aula é, sem dúvida, o estágio supervisionado. Por ser mais longo o período desta atividade, ele é considerado como “um campo de conhecimento e um eixo curricular central nos cursos de formação o qual possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 61). O Estágio Supervisionado é, também, conforme Richards e Crookes (1988 apud GEBHARD, 2009, p. 69), um período importante na formação inicial de professores. Estes teóricos acrescentam ainda que esse estágio oferece oportunidades ímpares, em relação ao fato de mostrar ao aluno-professor *como aprender a ensinar uma língua*, e esta atividade prática ajuda a instrumentalizar determinadas técnicas, tais como: (i) adquirir uma experiência prática; (ii) aplicar a teoria e suas ideias em suas práticas; (iii) observar professores mais experientes; (iv) desenvolver habilidades de como planejar uma aula; (v) adquirir habilidades em selecionar, adaptar e desenvolver material pedagógico; (vi) definir seus próprios objetivos; (vii) questionar, articular e refletir sobre seu próprio ensino e sobre sua aprendizagem; (viii) analisar sua forma de ensinar e tomar suas próprias decisões. Segundo Richards e Crookes (1988), estes são elementos que estruturam, constroem e permitem ao aluno-professor adquirir um raciocínio mais amplo de suas ações pedagógicas.

Outro elemento importante a ser considerado é a possibilidade que o aluno-professor tem de se inteirar das reais condições do ambiente escolar da rede pública, compreendendo-as

e vivenciando-as, neste período, principalmente, no que concerne ao ensino de língua estrangeira. Embora os desafios sejam constantes, eles proporcionam uma experiência autêntica que contribui para a construção e a formação do aluno-professor, por exemplo, em relação: (i) ao perfil de um professor de línguas em um mundo globalizado; (ii) à realidade do ensino público; (iii) à complexidade do sistema educacional: ensino-aprendizagem, pessoal, emocional; (iv) à diversidade social e cultural no ambiente da sala de aula; (v) às divergências governamentais e institucionais; (vi) ao convívio com professores mais experientes; (vii) ao status da língua estrangeira no currículo escolar e (viii) à administração da sala de aula. Estas experiências vivenciadas poderão, provavelmente, amenizar a transição entre o período de formação e aquele da rede pública e/ou privada. Farrel (2006) observa que a transição do aluno-professor do contexto de formação para a realidade da sala de aula é caracterizada como um tipo de *choque da realidade (reality shock)*, no qual, o professor iniciante toma consciência de que a sala de aula não é exatamente o que ele supunha ser, durante o período de sua formação teórico-prática. Para ele, os programas de formação de professores de Língua Estrangeira ainda não possuem um histórico de sucesso, “aprender a ensinar é, muitas vezes, interpretado como sendo uma atividade altamente situada, interpretativa e idiossincrática” (FARREL, 2006, p. 32). Sobre esta questão, Johnson (2009) considera que o aluno-professor fica mais tempo na sala de aula como aluno do que como professor e essa experiência prévia pode, muitas vezes, ter mais influência no modo como a informação sobre o ensino é traduzida, nas práticas de sala de aula, durante o estágio, do que a vivência, nos programas de formação de línguas.

Neste período, a interação entre o professor formador e o aluno-professor pode ocorrer também de forma presencial ou a distância (meios eletrônicos). Esta assistência é de fundamental importância, porque proporciona segurança, esclarecimento, contribuindo para um melhor desenvolvimento teórico-prático. Muitas vezes, essa reciprocidade acontece durante as *seções de feedback* que, dependendo do professor formador, geralmente ocorrem na fase prática da disciplina, ou seja, no Estágio Supervisionado e no microensino. Essas seções promovem uma interação dialógica e/ou dialética entre ambos, resultando em conhecimento e em experiência mútua mais ampla e transparente sobre *o quê* e *o modo como* cada um analisa e opina sobre o desenvolvimento da aula ministrada. O *feedback* é um recurso dialógico usado pelo professor formador para orientar e direcionar o aluno-professor para aquelas atividades, realizadas, durante a sua prática, as quais podem, na maioria das vezes, necessitar de uma retomada tanto em relação ao nível reflexivo como ao de reestruturação do planejamento e de suas ações práticas. O professor formador assiste ao estágio e/ou a microaula (microensino) e,

logo, após o evento e/ou em uma data e horário agendados, faz uma análise conjunta para discutir questões relevantes, relacionadas ao desempenho do aluno-professor. O *feedback* pode ser, também, oral ou escrito e, após a sua análise, caso o professor formador considere necessário, o aluno-professor deve revisitar o planejamento, seguido de uma nova apresentação da aula. Por esse motivo, Vieira-Abrahão (2007, p. 27) acredita ser importante realizar o estágio supervisionado em escola básica, porém, “desde que envolva um regime de colaboração mútua entre universidade e escola”.

Citando, novamente, Vieira-Abrahão (2003), linguista aplicada, pesquisadora e formadora de professores, que, ao relatar sobre suas experiências nos cursos de formação inicial, diz perceber, mesmo havendo certos cuidados por parte dos programas das disciplinas práticas, a continuidade de uma metodologia tradicional na didática de ex-alunos-professores.

Em sua opinião,

É muito frequente nos depararmos, em nossa profissão de formadores de professores, com a prática de ex-alunos, que mesmo tendo passado pela universidade e por um trabalho cuidadoso de formação pré-serviço, apresentam procedimentos absolutamente tradicionais. A impressão que se tem é que tudo o que foi visto e feito durante sua permanência na universidade não trouxe qualquer modificação ao seu pensar e agir, ou seja, as ideias, crenças e atitudes trazidas pelo aluno-professor para o curso de formação permanecem pouco alteradas, quando não inalteradas. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2003, p. 59).

Embora esta observação tenha acontecido em anos anteriores, podemos perceber, ainda, a ocorrência deste fato em algumas instituições da rede pública. Esta situação possivelmente se justifique pela lacuna que geralmente existe entre os diferentes níveis cognitivos e de experiência, presentes no período educacional do aluno-professor. Se considerarmos o conhecimento prévio (biografia); o conhecimento acadêmico de sua formação e as muitas outras inferências pessoais (crenças, personalidade, identidade, vivência), perceberemos que, provavelmente, a causa esteja na dificuldade de administrar o antes (conhecimento prévio) e o agora (conhecimento novo) que, muitas vezes, é compartilhado com o conflito do *choque da realidade* (FARREL, 2006) no ambiente da sala de aula de língua estrangeira. Tudo isso, muitas vezes, provoca insegurança, resistência e receio de mudanças, porque seu conhecimento cognitivo se pauta em um ensino tradicional vivenciado até então. É fato que o aluno-professor, ao vivenciar, observar, aprender e acreditar, registra, em seu subconsciente, esta experiência como sendo uma coisa real, um padrão pessoal. Uma vez feito isso, ele passa a agir de acordo

com suas próprias conclusões; e, ao aceitar as suas crenças como verdadeiras, ele determina uma série de pensamentos decorrentes que apenas as refletem. Portanto, *aprender a ensinar* requer pensar e refletir para além daquilo que nos parece ser, colocar indagações, buscar outras respostas além daquelas que já possuímos, na certeza de que ainda faltam elementos para obter o conhecimento necessário sobre o processo de ensino-aprendizagem. O aluno-professor deve entender a importância de testar novas ideias, novas possibilidades para que possa, assim, descobrir como elas funcionam, experimentando-as e vivenciando-as, consciente de que é, por meio delas e apenas por elas que há possibilidade de tudo acontecer e mudar, ou seja, a chance de inovar, construir e materializar as ações práticas para, então, dar início a um aprendizado competente e profícuo.

Johnson e Dellagnelo (2013), em seus estudos, perceberam que a dificuldade do aluno-professor se encontra em atividades específicas, devido à ausência de recursos para mediar determinadas práticas pedagógicas em sala de aula. As autoras explicam que o aluno-professor, geralmente, tende a confundir uma instrução sobre como parafrasear (*instructional paraphrasing*); uma orientação (*orienting*) ou uma predição (*predictability*) com atividades de interação e, de acordo com as suas deduções, isto ocorre devido à semelhança que o aluno-professor imagina existir entre tais práticas. Essas pesquisadoras afirmam que se o professor formador apresentar novas formas de signos, como atividades de preenchimento de informações ou, em alguns casos, um sistema de signo completo – o ensino comunicativo – ele, o professor formador, terá condições de reconhecer como o aluno-professor pensa e se engaja nestas atividades práticas. O propósito de Johnson e Dellagnelo (2013) é mostrar que, ao apresentar novas formas de signos – cursos de leitura, discussões em sala de aula e atividades de reflexão – ele terá condições de capacitar o aluno-professor a trabalhar o sentido dos signos, assim como o seu significado funcional e, conseqüentemente, provocar mudanças não apenas no modo como o aluno-professor pensa, mas também nas suas ações sobre o que ele realmente faz.

Conforme Borg (2006) e Freeman (2002), os alunos-professores, geralmente, iniciam o curso de formação com uma opinião de conceitos já formada (conhecimento prévio) sobre o que seja o ensino de línguas e o tipo de professores que desejam ser profissionalmente. Talvez, esta seja uma das razões para que o aluno-professor não apresente qualquer tipo de modificação em seu modo de pensar e agir, ou seja, em suas ideias, crenças e atitudes, “levando-as a permanecerem pouco alteradas, quando não inalteradas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2003, p. 59).

Estudos mais recentes mostram diferentes aportes teóricos na área de formação inicial de professores de línguas, revelando “a diversidade constitutiva não só de práticas de formação

como também dos processos investigativos sobre como professores lidam com o ensino-aprendizagem em ambientes escolares” (GIMENEZ, 2011, p. 68). Esses novos olhares se voltam para as teorias de aprendizagem, advindas das ciências da cognição e de teorias sócio-histórico-culturais que passaram, de certa forma, a terem relevância para estudos e pesquisas na área de formação de professores em língua estrangeira. As falas, as ações e a própria formação dos professores passam a serem investigadas, colocando-as, assim, no centro dessa dinâmica teórico-prática. Entre os estudos e as pesquisas, até então realizados, encontram-se os seguintes temas: *Linguagem e Educação: A construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2014); *A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: Um estudo da relação teórica e prática* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012); *Crenças de professores de línguas sobre a formação inicial e continuada* (FINARDI, 2013); *A postura crítico-reflexiva de uma professora em formação frente aos desafios inerentes às experiências durante a disciplina de estágio supervisionado: Um estudo de caso* (PEREIRA NASCIMENTO, 2016); *Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês* (STURM, 2010); *A construção do conhecimento sobre a futura prática pedagógica: reflexões de alunos-professores sobre um projeto de prática de ensino de língua inglesa* (SZUNDI, 2011); *A importância do ensino de cultura na formação de professores de línguas* (BRAWERMAN-ALBIN; WERNER; MARTINEZ, 2013). Alguns programas de formação como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado por órgãos governamentais, sinalizam novas formas de ações que procuram melhorar, preparar e capacitar o futuro professor nos cursos de licenciatura das instituições públicas, assim como inserir esses licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Segundo Gimenez (2011), o objetivo é promover a integração entre educação superior e educação básica, isto é, antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública.

Na próxima seção, discorro sobre a perspectiva sociocultural na formação de professores de Línguas Estrangeira.

## 2.4 A perspectiva sociocultural na formação de professores de língua estrangeira

A perspectiva sociocultural fundamenta-se no princípio de que a cognição humana é formada pelo engajamento do homem em atividades sociais, sendo a aprendizagem transmitida de geração em geração, por meio deste relacionamento social e cultural. Em um ambiente monocultural, a cultura, muitas vezes, torna-se invisível, mudando, apenas, quando este elemento se faz presente no momento em que a realidade do contexto educacional se torna multicultural. A Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 2007, 1987, 1978) surge, então, como um desafio à educação no que se refere à reestruturação do paradigma da teoria de aprendizagem do nível individualista em relação àquele da questão social, ou seja, a perspectiva sociocultural.

Para Vygotsky, o conceito de maior relevância da orientação educacional é o que se denomina *ferramenta psicológica*, isto é, os artefatos simbólicos, tais como signos, símbolos, textos, fórmulas, gráficos que, quando internalizados, levam o ser humano a dominar suas próprias funções psicológicas naturais, ou seja, a percepção, a memória, a atenção, dentre outros. Segundo o cientista, a instrução constitui uma das mais poderosas ferramentas psicológicas. O ambiente multicultural, portanto, pode ser operacionalizado como uma copresença de diferentes sistemas de ferramenta psicológica e, conseqüentemente, da integração educacional de novos sistemas de ferramenta psicológica de outras culturas. Nesse sentido, a instrução cessa o nível de conhecimento homogêneo e promove o fenômeno diverso e heterogêneo que estimula e oportuniza a decodificação e a compreensão de novos sistemas.

Kozulin (2003, p. 16), a este respeito, diz que “à medida que a educação contemporânea se conscientizou dos desafios de uma sala de aula multicultural, conscientizou-se, também, da necessidade da educação cognitiva”<sup>8</sup>. Para o autor, muitos dos problemas educacionais, aparentemente, não parecem ter a sua origem na apresentação de materiais pouco produtivos, mas na necessidade de estratégias cognitivas e habilidades meta cognitivas.

Johnson e Golombek (2016), apoiadas no socioculturalismo vygotskiniano, argumentam sobre como a Teoria da Mente (VYGOTSKY, 1978) transforma a compreensão sobre ensino, aprendizagem, assim como sobre a própria formação do professor de línguas. A perspectiva sociocultural capacita o professor formador a observar e a detectar aspectos importantes no

---

<sup>8</sup> Do original, em inglês: “As contemporary education became aware of the challenge of the multicultural classroom, it also became aware of the need for cognitive education” (KOZULIN, 2003, p. 16).

trabalho de aprendizagem do professor em formação. Esta perspectiva contribui ainda para: o mapeamento do conhecimento pós e prévio; a observação do modo como o conhecimento de diferentes conceitos e funções se desenvolvem no consciente; e também a maneira como esta atividade interna transforma a compreensão do aluno-professor a respeito, por exemplo, dele próprio como professor, de seu aluno e das atividades de ensino (JOHNSON, 2009). A perspectiva sociocultural possibilita observar, ainda, como as várias ferramentas (signo, símbolo, entre outros) operam na criação do espaço de mediação no qual o aluno-professor pode exteriorizar e manifestar sua compreensão geral para, então, re-conceituar e re-contextualizar sua compreensão e poder, assim, desenvolver formas alternativas de se engajar em atividades associadas com o ensino de língua estrangeira.

A fundamentação teórica e o raciocínio educacional estão presentes nas diferentes formas do aluno-professor se engajar em práticas e no modo como estas transformam a maneira de pensar e de desenvolver o ensino dentro do contexto sociocultural de sua experiência de *aprender a ensinar* uma língua estrangeira. Vygotsky (1986) refere a este desenvolvimento pedagógico como sendo o objetivo máximo da educação formal, “mostrar o caminho para o desenvolvimento... criar condições para que certos processos cognitivos se desenvolvam... para que uma criança transforme uma habilidade ‘em si própria’ para uma habilidade ‘para ela mesma’”<sup>9</sup> VYGOTSKY, 1986 apud VAN DER VEER; VALSINER, 1991, p. 331, grifo do original).

#### ***2.4.1 A Linguagem e a língua como instrumentos cognitivos no contexto sócio-discursivo, histórico e cultural do aluno-professor***

A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo (VYGOTSKY, 1978), embora contestada em seus princípios por pesquisadores tradicionalistas e progressistas, os quais acreditavam que as habilidades cognitivas e de aprendizagem eram pré-condição para o processo educacional, emergiu de toda essa polêmica, mostrando que a abordagem sociocultural vygotskyniana propunha um novo paradigma que não se detinha apenas em compreender questões

---

<sup>9</sup> Do original, em inglês: “*To point the road for development... to create conditions for certain cognitive processes to develop... for a child to transform an ability ‘in itself’ into an ability ‘for himself’*” (VYGOTSKY, 1986 apud VANDER VEER; VALSINER, 1991, p. 331).

multiculturais, mas compreender os processos mais amplos e mais profundos envolvidos nesta compreensão. Estes estão além desse fenômeno, ou seja, das habilidades cognitivas e de aprendizagem que emergem de sua base como uma cultura do raciocínio científico que é considerada, pela teoria, como uma forma diferente da cultura do saber cotidiano. Essa diferença se encontra no processo mental humano, denominado como *função psicológica superior* (VYGOTSKY, 1978) e caracterizada pela capacidade que um indivíduo tem de, a partir da cultura do raciocínio científico, construir conceitos que mostrem o nível de cognição subjacente à prática cotidiana.

A complexidade sociocultural, aparentemente organizada e em contínuo desenvolvimento, é parte de um processo sócio-histórico subjacente à natureza humana. Segundo os princípios da perspectiva sociocultural, o desenvolvimento humano é entendido como uma atividade social dinâmica em cujo processo a cognição do indivíduo é formada. Ela também reconhece que a maneira como a consciência humana se desenvolve depende de atividades sociais específicas nas quais o indivíduo se engaja por meio do uso de materiais culturalmente construídos e de instrumentos ou artefatos semióticos. Na visão de Vygotsky (1978), o processo educacional, em toda a sua extensão, é a origem e não a consequência do desenvolvimento das habilidades cognitiva e de aprendizagem.

A linguagem, neste sentido, é considerada, pelo cientista russo, como sendo um instrumento importante na construção do conhecimento e na realização da interação social. Assim como Vygotsky, outros pesquisadores também compartilham desta mesma ideia e a analisam em ambientes onde ocorre a formação de professores de línguas estrangeiras. Entre os vários pesquisadores, linguistas aplicados e formadores de professores que almejam alcançar este mesmo objetivo, encontram-se: Johnson e Golombek (2016, 2004); Johnson (2015, 2009, 2006); Johnson e Dellagnelo (2013); Lantolf e Poehner (2014); Kramsch (2014); Golombek e Jordan (2005); Golombek (2015); Kozulin (2003); Miller (2011). A linguagem, portanto, é considerada o elemento constitutivo principal da história do homem na sociedade e, também, “o nexos mais poderoso que mantém uma comunidade interligada, intraligada e coesa” (BAGNO, 2014, p. 11). O seu papel na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento teve especial atenção de Vygotsky, porque, para ele, ela carrega consigo os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988). Desta forma, a linguagem é constituída pelo indivíduo e pela sociedade – “se ser humano é ser linguagem, ser humano também é ser social” (BAGNO, 2014, p. 11). Partindo deste princípio, entendo que o complexo universo social e cultural se interage,

desenvolve-se e se materializa pelo constante intra/inter-relacionamento dialógico e dialético a que o indivíduo se expõe diariamente, o qual está presente não só em seu comportamento, mas também na sua vivência em diferentes contextos socioculturais que, provavelmente, provocarão situações que contribuirão para a construção, coconstrução, reconstrução de novos conceitos que poderão dar origem a vários outros sentidos. Por esse motivo, esta interação e este intercâmbio diário e frequente entre os indivíduos e suas concepções sociais e culturais são elementos relevantes e necessários ao seu desenvolvimento e crescimento, se tomarmos como base as diferentes visões de mundo, consideradas importantes no sentido de promover a interação e não de restringir o conhecimento.

A cognição, por sua vez, é construída no contexto social, ou seja, ela é um esforço coletivo e colaborativo, portanto, um fenômeno sociocognitivo, sendo, ao mesmo tempo, uma capacidade biológica da espécie humana e também uma força motora de coesão social, o que faz do homem “um ser humano capaz de construir e participar do mundo mental compartilhado, é essa intensa socialidade que permite a construção desse mundo compartilhado em constante evolução e que se denomina cultura” (EVANS, 2010, p. 70 apud BAGNO, 2014, p. 16). O desenvolvimento cognitivo inicia-se com a interação e é moldado por atividades sociais específicas nas quais o indivíduo interage e vivencia. Essas atividades traduzem, em suas ações, seu conhecimento e suas crenças, que são normatizados pela sua forma de pensar, falar e agir, adquiridas, por meio de suas experiências e, conseqüentemente, isto é, uma forma de explicar as origens, os mecanismos, a natureza e os resultados do desenvolvimento profissional em todos os níveis de sua vida e em todos os contextos sociais, tais como o local onde mora, aprende e trabalha (JOHNSON; GOLOMBEK, 2002). Esse intercurso dialético e/ou dialógico entre teoria e prática ocupa uma posição de destaque na perspectiva vygotskyniana, por entender que a prática é uma forma de verbalizar e contextualizar o conhecimento.

A Figura 1, a seguir, apresenta o intercurso entre teoria e prática no processo de comunicação.

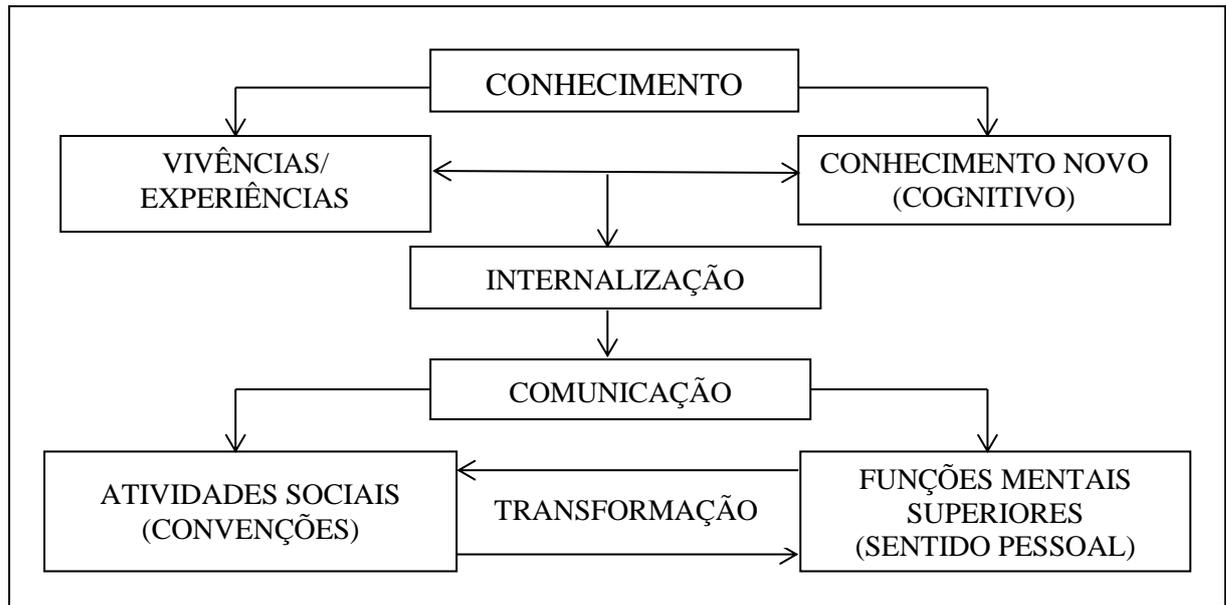


Figura 1 – A cognição humana na perspectiva sociocultural

Fonte: Adaptado de Lantolf e Poehner (2014).

A psicologia cognitiva age, partindo da pressuposição de que o elemento fundamental para explicar o processo cognitivo reside no interior da mente/cérebro. Segundo Atkinson (2012), os cognitivistas reconhecem que a aquisição acontece em um ambiente social; contudo, isso presume que o segredo para este processo se encontra na mente cerebral (ATKINSON, 2012 apud LANTOLF; POEHNER, 2014). Vygotsky (1994b), por outro lado, acredita que o cérebro, de acordo com os princípios da psicologia sociocultural, é um polo biológico do processo mental que não é visto como a única área de interesse para explicar a cognição humana. No entanto, explica ele, o universo social é outro polo que também se destaca na formação dialética, que é a mente humana. Ela, a mente humana, é *a origem do desenvolvimento*.

O cientista, então, propõe o conceito de internalização como uma forma de explicar a formação da unidade dialética entre a atividade social e as funções mentais superiores. A proposição de Vygotsky (1986) é que a comunicação intrapessoal, realizada por meio das falas confidencial e interior, isto é, uma interlocução entre o *eu (I)* e o *comigo (me)* e não entre o *eu (I)* e o *você (you)*, é a maneira pela qual o ser humano regula sua vida mental comparada àquela de sua vida social. Para o cientista, este processo é transformativo e não transmissivo; portanto, ele ocorre no movimento da comunicação entre parceiros (interpessoal) e àquela realizada consigo mesmo (intrapessoal). São convenções sociais imbuídas de sentido pessoal que levam em consideração os motivos e os objetivos do indivíduo, realizados em atividades práticas

concretas ou intelectuais. Vygotsky (1986) faz, também, a distinção entre os termos *significado convencional* (*znachenie*) e *sentido pessoal* (*smysl*). O *significado*, para ele, é estável e corresponde ao que está no dicionário; já o *sentido*, este emerge no momento em que o significado convencional é usado em atividades práticas concretas em razão de motivos e objetivos específicos. Holodynski (2013) apresenta um exemplo que ilustra esta distinção entre significado e sentido. Segundo o autor, em uma conversa entre dois interlocutores com afirmações proposicionais para falar sobre o signo “cachorro”, eles podem concordar quanto ao significado convencional da palavra (*znachenie*), no entanto, o sentido psicológico (*smysl*) do termo poderia, ao mesmo tempo, ser interpretado diferentemente por parte de cada um deles. Para um dos falantes, o termo “cachorro” poderia ter uma conotação de um animal de estimação, familiar; já, para o outro, talvez por ter tido uma experiência desagradável, o sentido seria de um animal agressivo (HOLODYNSKI, 2013 apud LANTOLF; POEHNER, 2014). Portanto, para Vygotsky (1986), o sentido é um todo dinâmico, fluídico e complexo que possui várias zonas de estabilidades heterogêneas que mudam de acordo com as diferentes mentes e situações de cada pessoa e são consideradas quase ilimitadas.

O autor afirma ainda que o significado é social e o sentido, psicológico, sendo que este alcança o seu ponto máximo na fala interior. Luria (1979 apud LANTOLF; POEHNER, 2014) considera que é, por meio da interiorização, realizada de maneira historicamente determinada e culturalmente organizada de operar e de informar, que a natureza social da pessoa passa a compor a sua natureza psicológica. O esquema da Figura 1, apresentada na página anterior, mostra, sucintamente, este processo de comunicação em que o indivíduo regula e é regulado por outros (comunicação interpessoal). Isto resulta, então, em um tipo de comunicação, apropriado no que se refere ao processo de reformular para construir e suprir as necessidades de cada indivíduo (comunicação intrapessoal).

Bicudo e Espósito (1997, p. 20 apud CEZARIM DOS SANTOS, 2009, p. 157) interpretam esta dinâmica do movimento cultural e social – composto de inúmeras significações as quais estruturam a comunicação entre os indivíduos – da seguinte maneira: “O mundo é mundo percebido. É o que faz sentido para um sujeito que participa do campo perceptual de outros, portanto, o sentido atribuído não é privativo, mas se constrói na relação com outros sujeitos e coisas”.

Um mundo social e cultural percebido, compartilhado e articulado pela linguagem onde a comunicação e a expressão oral e escrita se fazem presentes *com* e *pelo* uso da língua, instrumento este que diferencia o homem da natureza animal. Nesse sentido, para Tomasello

(1999), não é possível que a língua crie um novo processo cognitivo do nada, pois, para que isso ocorra, é preciso que haja interação entre duas ou mais pessoas, intersubjetivamente, adotando as convenções comunicativas para que esse processo social seja capaz de criar uma nova forma de representação cognitiva. Para Bagno (2014, p. 16), “a língua é contexto, e explica, se a língua está dentro de nós e se a língua é o ambiente social em que circulamos, não pode haver separação entre a linguagem e seu uso, entre quem fala e onde fala”.

Pautada nesta filosofia, a perspectiva sociocultural fundamenta seus princípios na relação conjunta dos conceitos ensino-aprendizagem por entender que ambos são elementos integrantes na construção dialética do saber. Assim sendo, atividades socioeducacionais são tratadas conjuntamente para descobrir os efeitos que elas produzem nesse contexto. Dessa forma, elas são organizadas em categorias ou conceitos e são representadas por sinais linguísticos que passam de geração a geração. O ser humano age no mundo em consonância com essas categorias as quais são oferecidas por diferentes culturas e que são, também, percebidas por ele, e conseqüentemente o induz sobre este mundo, sob o mesmo prisma desses conceitos.

As definições de língua que, a princípio, dominaram a Linguística e também a Aquisição de Segunda Língua foram aquelas apresentadas por Saussure e Bloomfield. Inclui-se, nesta área teórica, a linguística Chomskiana que estudava a língua separada de seu uso, conseqüentemente, de seus falantes. Nessa época, a questão cultural não era considerada e a língua era definida como estável, neutra, um sistema hierárquico naturalmente organizado consistindo-se de sintaxe, fonologia, morfologia e de característica pragmática que compunha o nível psico-cognitivo do indivíduo. Essa definição, vista como mentalista e individualista era a base do ensino e da aprendizagem de língua. Porém, entre 1970 e 1980, surge a Abordagem Comunicativa que enfatiza o uso da língua e não sua estrutura; contudo, a língua, de certa maneira, continuava a ser concebida como um conjunto de regras.

Dell Hymes (1972), em seu seminal, *On the Communicative Competence*, apresenta argumentos, procurando defender o conceito de *competência*, segundo Chomsky – o falante ideal em uma comunidade de língua homogênea – que, segundo a opinião daquele cientista, mostra-se incompleto, pois, mais do que adquirir as regras formais da língua, os falantes nativos também adquirem outras regras, as sociolinguísticas que podem igualmente ser analisadas e descritas. O conceito de competência comunicativa, proposto por Dell Hymes (1972), foi incorporado pelo ensino de língua estrangeira, a partir da década de 1970, época em que os manuais didáticos rompem com a tradição do método áudio-lingual e optam pela tão discutida

abordagem comunicativa (*communicative approach*). Uma das normas mais enfatizadas por essa metodologia é a contextualização da linguagem, levando o professor a criar situações e a promover oportunidades em que professor/alunos e alunos/alunos pudessem interagir em contextos reais. A partir desses contextos reais de ensino-aprendizagem que passaram a acontecer nas salas de aula de inglês como língua estrangeira ou como segunda língua, o cientista Widdowson (1978) passa a selecionar exemplos para, então, explicar a diferença entre *forma* e *uso*. Para o autor, as frases, quando usadas pelo falante, em situações reais, demonstram o seu conhecimento efetivo da língua para alcançar/atingir algum objetivo comunicativo, e não para demonstrar um conhecimento acerca de sua estrutura frasal abstrata. Dessa forma, podemos constatar que os falantes demonstram ter conhecimento ao produzirem exemplos de *uso* de língua. Assim, a comunicação verbal não será considerada como um simples processo linguístico, mas, como bem observa Almeida Filho (1993, p. 23), para esta comunicação, o falante “necessitará de conhecimentos prévios que vão além das regras gramaticais e lexicais, da percepção da situação de uso e de outros conhecimentos culturais disponíveis na mente e na memória do locutor que interagem no processo de maneira não-hierárquica”.

Gee (1999), também se posiciona sobre o conceito de língua, ao afirmar que todas as línguas possuem muitas *línguas sociais*, por exemplo, uma língua social considerada diferente seria aquela da área médica. Neste caso, como explica o autor, a língua possui sua própria gramática que contribui para que falante promova a ação comunicativa em atividades, desempenhando o seu papel de médico. Assim sendo, o sentido não se refere à decodificação da gramática, mas às inferências que podem ser interpretadas em uma elocução. O pesquisador acrescenta ainda que o sentido não é estável ou geral, no entanto, situa-se no contexto de uso do qual depende. Portanto, de acordo com esse raciocínio:

Pensar e usar uma língua é uma questão ativa de construir o sentido situado que se necessita para poder agir no mundo. Esta construção de sentido sempre corresponde às experiências socioculturalmente definidas no mundo e que são, mais ou menos, normatizadas pelos modelos culturais e as várias práticas sociais dos grupos socioculturais a que se pertence. (GEE, 1999, p. 49)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Do original, em inglês: “*Thinking and using language is an active matter of assembly the situated meanings that you need for action in the world. This assembly is always relative to your socioculturally defined experiences in the world and, more or less, routinized (normed) through cultural models and various social practices of the sociocultural groups to which you belong*” (GEE, 1999, p. 49).

Ainda, segundo o autor, “as pessoas não aprendem uma ‘língua’ per se, mas sim, elas aprendem diferentes ‘línguas sociais” (GEE, 1996, 2004, p. 56, grifos do original). Sob o viés da perspectiva sociocultural, o sentido é situado em práticas sociais e culturais específicas. Johnson (2009) acredita que a teoria de Halliday (1989, 1985), ou seja, a linguística sistêmico-funcional, é a que melhor se alinha com a língua entendida como prática social, uma vez que essa teoria enfatiza o uso funcional da língua, explicando como o indivíduo cria e interpreta os contextos social e textual nos quais o sentido é construído. Nesta visão, há a possibilidade de que as funções aconteçam, em contextos diversos, por meio do uso de estruturas linguísticas, isto é, a gramática, a semântica e a pragmática da língua em questão e, quando necessário, selecionadas pelo falante, de acordo com o contexto em que esteja atuando e/ou participando. Assim, segundo Johnson (2009), a língua não é um conjunto finito de regras, mas um sistema semiótico do qual o falante faz determinadas escolhas, dependendo da circunstância e do momento que esteja vivenciando. Esse ponto de vista, remete-nos a Bakhtin (1981), quando ele afirma que qualquer locução promove um contexto de uso ou de gênero ao qual ela pertence e, a partir deste, ela assimila significados específicos, possibilitando assim o levantamento de inferências e, ao mesmo tempo, oportunizando condições para que o falante se expresse.

Outro conceito de língua que associa língua e cultura é o denominado *linguaculture*, proposto por Agar (1994), com o objetivo de granjear a essência da natureza social da consciência, a função da língua no desenvolvimento da consciência e o de posicionar o significado, e não a forma, como sendo mais proeminente do que o que é permitido pelas perspectivas Sausserianas, Bloomfieldianas e Chomiskinianas (LANTOLF, 2006). O sentido surge, quando o significado convencional é trazido, pelo falante, em uma atividade prática concreta em razão de motivos e objetivos específicos. Na perspectiva sociocultural, o sentido tem posição principal em um contexto em que a língua é considerada como prática social. Tal fato se explica, porque neste tipo de evento, o sentido está subentendido na expressão conceitual que revela sinais de sentimento, opinião, de visão e de posição de mundo. Lantolf e Johnson (2007) explicam que, quando a língua é concebida como prática social, o foco do ensino muda de posição, isto é, passa a ser o de auxiliar o aprendiz a desenvolver a sua capacidade de interpretar e produzir novos sentidos que serão mais condizentes com a língua-cultura.

Teóricos, como Johnson e Golombek (2016), Johnson e Arshavskaya (2011), Johnson e Worden (2014), Golombek (2015, 2011), Golombek e Doran (2014), McNeill (2000), Borg (2009, 2003), Vygotsky (1987), Graves (2009), Farrel (2012, 2007, 2005), Gebhard (2009, 1999), Burns e Richards (2009) analisam e percebem certas questões que parecem coadunar

com determinados princípios, colocados por Shulman (1987), quando afirma que o essencial na formação de professores de línguas não está em foco, ou seja, a natureza do conteúdo de seu conhecimento pedagógico – o modo como o professor realmente ensina a língua. Este conhecimento base, considerado importante na formação de professores, é, segundo Johnston e Goettsch (2000, p. 466, apud JOHNSON, 2009, p. 43):

O conhecimento base deveria refletir a natureza da “orientação do processo superior” sobre a forma como o professor, dialogicamente, interage com seus alunos ao conduzi-los na “aquisição gradual da compreensão e não em termos da transferência de informação”.<sup>11</sup>

Ao explicitar a relevância do conhecimento base na formação de professores de línguas, os autores objetivavam mostrar que, muitas vezes, o conhecimento do conteúdo pedagógico, que se refere ao modo como o aluno-professor constrói as explicações gramaticais, os exemplos e mesmo as atividades, parece revelar pouca evidência do seu conhecimento teórico e linguístico. O que acontece, segundo o resultado de estudos realizados pelos pesquisadores, é uma significativa presença de exemplos de frases que enfocam muito mais a intenção e o significado que as normas estruturais ou mesmo funcionais. Segundo Freeman (2004), isto ocorre porque a concepção tradicional de línguas, do conteúdo dos programas de formação, provavelmente, não oferece um conceito que seja receptivo e útil para a instrução de língua, visto que a forma como o conhecimento disciplinar define o que é língua, o modo como ela opera e a forma como ela é adquirida, não é o mesmo conhecimento que o aluno-professor precisa para poder ensinar.

A seguir, no Quadro 4, apresento, resumidamente, os conceitos de linguagem, cognição humana e língua que foram discutidos nesta seção.

---

<sup>11</sup> Do original, em inglês: “*The Knowledge-base should reflect the ‘highly process-oriented’ nature of how teachers dialogically engage with their students as they work them through ‘the gradual acquisition of understanding rather than in terms of the transfer of information’*” (JOHNSTON; GOETTSCHE, 2000 apud JOHNSON, 2009, p. 43).

CONCEITOS	DEFINIÇÕES
<b>LINGUAGEM (LANGUAGE)</b>	<p><b>1.</b> A linguagem é considerada um instrumento importante na construção do conhecimento e na realização da interação social (JOHNSON, 2009, p. 30).</p> <p><b>2.</b> A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1988, p. 152).</p>
<b>COGNIÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL  (HUMAN COGNITION IN THE SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE)</b>	A perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é constituída por meio de engajamento em atividades sociais, sendo a interação social e os materiais, os signos e os símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, os quais criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social (JOHNSON, 2009, p. 1).
<b>LÍNGUA (LANGUAGE)</b>	<p><b>1.</b> A língua não é como um conjunto finito de regras, mas como um sistema semiótico do qual o falante faz determinadas escolhas dependendo da circunstância e do momento que esteja vivenciando (JOHNSON, 2009, p. 45).</p> <p><b>2.</b> A língua é considerada como o mais poderoso artefato cultural que transforma ou medeia as funções mentais, permitindo ao ser humano realizar, progressivamente, atividades complexas (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 24).</p>

Quadro 4 – Síntese dos conceitos linguagem, cognição humana e língua, segundo a perspectiva sociocultural

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Grande parte dos estudos de Vygotsky sobre a questão sociocultural centrou-se na forma semiótica de mediação para referir-se aos desafios da cognição na educação. A mediação das relações sociais, tais como: poder, posição social e situação social do indivíduo, no próprio contexto interativo em que a aprendizagem ocorre, tem um sentido especial *na* e *para* a educação. Nesta mesma linha de raciocínio vygotskiniano, Leont'ev (1981) reconhece também a relevância da estrutura social em todas as atividades humanas. Segundo o autor, se estas atividades forem removidas do sistema de relações sociais e da vida social do ser humano, sua existência seria considerada impossível; igualmente a esta situação estão aquelas relacionadas às estruturas. De acordo com sua visão,

Com todas as suas variadas formas, a atividade individual humana é um sistema no sistema social das relações humanas. Ela não existe sem essas relações. A forma específica na qual ela existe é determinada pelas formas e pelos meios das interações sociais materiais e

mentais... [que depende do indivíduo] da posição na sociedade. (LEONT'ev, 1981, p. 47).<sup>12</sup>

Parece-me, então, que não importa onde as atividades individuais ocorram, pois, sendo elas um sistema individual, inserido em um outro sistema social maior, elas, conseqüentemente, passam a ter um valor e um sentido especial para e na educação, assim como na formação do aluno-professor de línguas.

A próxima seção aborda o complexo processo de aprendizagem teórico-prático no contexto histórico e sociocultural do aluno-professor em formação. Insere-se, ainda, nesta seção, um panorama geral da teoria sociocultural vygotskiniana e o modo como Johnson e Golombek (2016) compreendem o desenvolvimento de formação inicial.

#### ***2.4.2 O complexo processo de aprendizagem teórico-prático – no contexto histórico e sociocultural – do aluno-professor em formação***

O termo sociocultural converge de áreas como a Antropologia (ROGOFF, 2003), a Linguística Aplicada (GEE, 1999; HALLIDAY, 1985) e a Psicologia Cognitiva (LEONT'ev, 1981; VYGOTSKY, 1978; WERSTSCH, 1985) as quais, durante muitos anos, o entendiam como sendo a *língua como prática social*. No entanto, o significado legítimo de seu uso no conceito sociocultural lhe foi atribuído pelas disciplinas Linguística Aplicada e Aquisição de Segunda Língua (FIRTH; WAGNER, 1997; LANTOLF, 2000, 2006), ou seja, a língua passa a ser o centro das atividades sócio-histórica-cultural por ser entendida como um elemento vital no qual o indivíduo expressa o seu pensamento (JOHNSON, 2009). Segundo Vygotsky (1978), é neste contexto sociocultural que ela se torna uma ferramenta psicológica usada pelo indivíduo para dar sentido as suas experiências e ao seu meio social, transformando experiências e vivências em conhecimento e compreensão cultural. Na realidade, a posição epistemológica do termo sociocultural entende a aprendizagem humana como sendo uma prática dinâmica, situada nos contextos social e físico, e distribuída por pessoas, pelo uso de instrumentos e na realização de atividades (VYGOTSKY, 1978; WERTSCH, 1991). A perspectiva sociocultural argumenta que a cognição humana do indivíduo, em seu nível superior, tem a sua realização na vida social

---

<sup>12</sup> Do original, em inglês: “*With all its varied forms, the human individual’s activity is a system in the system of social relations. It does not exist without these relations. The specific form in which it exists is determined by the forms and means of material and mental social interaction ... [which depends on the individual’s] place in society*” (LEONT'ev, 1981, p. 47).

(JOHNSON, 2009). Segundo a autora, embora a perspectiva sociocultural reconheça que há traços universais em contextos específicos, tais como o social, o cultural e o histórico os quais emergem e são usados *pela* e *na* sociedade, ela direciona o seu foco para as atividades socioculturais por entender que estas podem ser consideradas um processo essencial no qual a cognição humana é formada. Segundo Wertsch (1995), a perspectiva sociocultural tenta explicar a relação que há entre o funcionamento mental humano e as situações cultural, institucional e histórica nas quais esse processo ocorre e se desenvolve.

Os princípios epistemológicos da perspectiva sociocultural apoiam-se na Teoria da Mente, proposta por Lev Vygotsky (1978, 1986) e seus seguidores como Leont'ev (1981), Luria (1982), Kozulin (1998), Lantolf (2000, 2006, 2014), Wertsch (1991), dentre outros. Johnson (2016, 2009) é mais uma pesquisadora, linguista aplicada, formadora de professores de línguas, que, ao pesquisar e estudar esta teoria, reconhece a interconexão da cognição e do social, ou seja, a consciência humana se desenvolve dependendo do tipo de atividade social, do material cultural construído, dos artefatos semióticos, dos instrumentos e da língua, sendo esta, por ser um canal de comunicação, a ferramenta mais importante em todo o processo. No entanto, a autora explica que, embora sua posição epistemológica esteja fundamentada na teoria sociocultural vygotskiniana (VYGOTSKY, 1978, 1981, 1986), o seu foco não é aquele do cientista - o comportamento da criança no contexto social em que vive -, mas investigar o sentido real do papel que o professor formador exerce no desenvolvimento profissional do professor em formação, por meio de uma pedagogia educacional sistemática, intencional, direcionada e teórica. A pesquisadora acrescenta que seu trabalho é uma coerente representação da Teoria da Mente, segundo a qual, a conceituação vygotskiniana do desenvolvimento da cognição humana é inerentemente social.

Johnson e Golombek (2016) argumentam, ainda, que a postura sociocultural a que Vygotsky (1978) se refere é vista como um modelo transformador da mente humana, a partir do qual o indivíduo transforma/modifica o que ele considera ser apropriado ao seu propósito em/para contextos específicos de uso. No entanto, as autoras observam que a proposta de Vygotsky não representa um aprendizado ou um modelo reprodutivo da mente humana, isto, se considerarmos, por exemplo, a questão da formação do professor de línguas. Segundo a posição adotada, nesta situação, o aluno-professor é reconhecido como ator, dentro e fora das experiências e vivências – nos contextos histórico, sociocultural e naquele específico de ensino do professor formador – nas quais se encontra imerso, fazendo com que ele, ao mesmo tempo, molde-se e seja moldado *em* e *por* um novo conhecimento teórico-prático. Conforme essas

pesquisadoras, tais processos psicológicos são, ao mesmo tempo, socialmente atribuídos – inseridos nas práticas históricas de uma cultura – e individualmente únicos.

Este novo paradigma mostra a importância de se compreender como a aprendizagem se desenvolve e como ela muda a maneira de se entender a formação do aluno-professor. Sendo a cognição humana constituída pelo engajamento em atividades sociais e pela relação social e cultural da construção de materiais, signos e símbolos chamados de artefatos semióticos, os quais medeiam essas relações que dão origem às formas unicamente humanas de pensamento superior, necessário se faz, então, segundo as considerações colocadas por Johnson (2009), ponderar sobre: (i) a aprendizagem do professor de língua estrangeira; (ii) a língua; (iii) o ensino de língua estrangeira; (iv) a ampla macroestrutura social, cultural e histórica que está sempre presente, mudando a visão de ensino de segunda língua e língua estrangeira; e (v) o que constitui o desenvolvimento profissional do professor de segunda língua e língua estrangeira. Esta educação formal, no entender de Vygotsky (1978), é um fator importante no contexto social, porque é um processo condutor de conhecimento relevante, socialmente valorizado e culturalmente significativo. Desta forma, Johnson e Golombek (2016) consideram imperativo articular aquilo que se acredita ser o hábito informado da mente, os conceitos instrucionais produtivos e as práticas que sustentam a aprendizagem de uma língua, assim como a visão específica de ensino que se espera que o aluno-professor internalize e promova em sala de aula de língua estrangeira.

Para tanto, Johnson e Golombek (2016) advogam que as ações práticas devem ser imbuídas de valores que promovam, em sua essência, um repertório de recursos semióticos do *como ser (how to be)* e do *como se expressar (how to mean)*. Por esse motivo, consideram que a orientação teórica tem um papel importante para a interação social e para o sentido, visto ser, a partir da mediação que o conhecimento se desenvolve. Nas palavras de Vygotsky (1986, p. 105): “A partir de outros, nos tornamos nós mesmos”<sup>13</sup>. Este conhecimento base (*basic-knowledge*) do aluno-professor traduz seu desenvolvimento consciente e sua capacidade para explicar a terminologia metalinguística das formas estruturais e/ou formais da língua, assim como sua competência oral, analítica e pedagógica (ANDREWS, 2007; EDGE, 1988; WRIGHT, 2002). É, por esse motivo, que o engajamento em práticas, conseqüentemente, influenciará o aluno-professor, no modo de pensar, interagir, bem como em relação ao objetivo e impacto de suas ações em sala de aula.

---

<sup>13</sup> Do original, em inglês: “*Through others, we become ourselves*” (VYGOTSKY, 1986, p. 105).

A esse respeito, Johnson e Golombek (2016, p. 3) afirmam:

é no interior das práticas de formação de professores de língua, tanto em interações ‘momento-a-momento’ – oral ou escrita – entre o professor formador e aquele em formação como, também, em tarefas e em atividades solicitadas e realizadas que será possível ao professor formador observar, apoiar e estimular melhor o desenvolvimento profissional do professor.<sup>14</sup>

*Aprender a ensinar*, para as autoras, apresenta uma outra conotação, ou seja, não deve ser um processo de *descobrir a aprendizagem* ou *aprender fazendo*, mas com certeza, uma aprendizagem que seja intencional, refletida e direcionada pelo professor formador, qualificado para conduzir esse conhecimento teórico-pedagógico em práticas instrucionais com mais propriedade e com níveis de experiência mais elevado. Outra questão abordada refere-se à natureza das narrativas dos relatos das experiências em sala de aula. Para muitos pesquisadores educacionais, tais como Clandinin e Connelly (2000); Doyle (1997); Johnson e Golombek (2002); Brunner (2006); Elbaz (1991), o conhecimento do aluno-professor é amplamente estruturado em narrativas, consideradas, epistemologicamente, como sendo a maneira mais autêntica para compreender o ensino sob seu ponto de vista. Segundo estes cientistas, tais relatos geralmente são importantes, porque são estruturados cronologicamente, facilitando a reflexão das interpretações de eventos de natureza social, educacional, profissional, familiar, pessoal, entre outros. Na reconstrução desses eventos, as experiências vivenciadas são conciliadas com o conhecimento novo adquirido e uma nova interpretação é feita, dando um novo significado e/ou (re)significando o modo do aluno-professor pensar sobre sua prática.

A partir desta noção de que a narrativa de experiências atua como um veículo poderoso na estruturação da compreensão humana, Brunner e Elbaz (1991, p. 3) argumentam que,

Estória é a natureza real do ensino, a paisagem na qual vivemos como professores e pesquisadores e na qual o trabalho do professor pode ser visto como tendo sentido. Isto não é meramente uma asserção sobre o sentido estético ou emocional de adaptação de noção de estória com a nossa compreensão intuitiva de ensino, mas uma asserção epistemológica de que o conhecimento dos professores, em seus próprios termos, é organizado por estórias e pode ser melhor compreendido desta forma.

---

<sup>14</sup> Do original, em inglês: “*We believe that it is inside the practices of L2 teacher education, both the ‘moment-to-moment’ interactions (oral and written) between teacher educators and teachers as well as the assignments and activities that teacher educators ask teachers to engage in, [...] where teacher educators can best see, support, and enhance the professional development of teachers*” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 3).

As narrativas situam e relacionam fatos entre si e sua essência de *verdade* não é estática, mas fundamentada no modo *como* os fenômenos são conectados e interpretados (DOYLE, 1997). Este complexo instrumento de mediação se constitui de três funções de atividades inter-relacionadas e sobrepostas, a saber: a primeira, a *narrativa como exteriorização*, permite ao aluno-professor expressar sua compreensão e sentimentos sobre seu passado, seu presente e suas futuras experiências. Este tipo de narrativa promove introspecção, explicação e compreensão, assim como mostra pensamentos e sentimentos sob a influência social. Concretiza-se, por meio das palavras, quais sejam, *como*, *quando* e *porquê* o novo conhecimento desenvolveu, capacitando o aluno-professor para obter um melhor e crescente controle em relação ao pensamento, ao sentimento e às ações. A segunda, a *narrativa como expressão*, ajuda a internalizar os conceitos acadêmicos aos quais o aluno-professor está exposto nos cursos de formação. Este tipo de narrativa permite a reflexão e o uso sistemático dos conceitos acadêmicos, no sentido de reexaminar, renomear e reorientar as experiências cotidianas. Vygotsky (1986) descreve-o como o ato de *ascender do abstrato para o concreto* (*ascending from the abstract to the concrete*). Estes conceitos, se internalizados, têm o potencial de atuar como instrumentos psicológicos que capacitarão uma consciência, um controle sobre o processo cognitivo e o engajamento em diferentes formas de ensino em contextos e em circunstâncias variadas (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016). A narrativa, como expressão, é um instrumento mediador de grande efeito, pois apoia o aluno-professor em relação a pensar sobre conceitos (KARPOV, 2003). A terceira função, *narrativa como análise sistemática*, refere-se aos procedimentos e parâmetros do modo como o aluno-professor se engaja em atividades narrativas. Para a postura sociocultural vygotskiniana, a cognição humana tem sua origem em atividades sociais, nas quais é fundamentalmente moldada, por meio de engajamento, portanto, a cognição é parte essencial de todo esse processo de aprendizagem.

Sobre essa questão, Johnson e Golombek (2016, p. 15) acrescentam:

O que é aprendido é fundamentalmente moldado pelo como é aprendido. Portanto, diferentes formas de narrativa produzirão diferentes tipos de análise sistemática e tendo, basicamente, resultados diferenciados para a aprendizagem e para o desenvolvimento.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Do original, em inglês: “What is learned *is fundamentally shaped* by how it is learned. *Therefore, different forms of narrative activity will entail different types of systematic examination, ultimately having different consequences for learning and development*” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 15, grifos do original).

O resultado deste engajamento, moldado pelos parâmetros que estruturam a análise sistemática, capacita o aluno-professor para reconhecimento das as intenções e do raciocínio que subjazem ao seu pensamento e às atividades de ensino, dando-lhe oportunidade de construir, coconstruir e/ou reconstruir o seu conhecimento.

Os processos socioculturais que influenciam o modo como o professor aprende a ensinar e como ele realiza o seu trabalho induziram a novas reflexões que apontaram o *conhecimento base* do professor como sendo, de acordo com a visão de Johnson e Golombek (2016), a autodefinição profissional. Esta postura aponta uma ampla concepção sobre o que o professor precisa saber e também sobre o que ele é capaz de realizar, em três áreas consideradas essenciais: 1) os conteúdos dos programas de formação – o que o professor precisa saber; 2) as pedagogias ensinadas nos programas de formação – como o professor deve ensinar; 3) os modelos institucionais propostos, nos quais o conteúdo e a pedagogia são aprendidas – como o professor aprende a ensinar. Este último, “os modelos institucionais propostos nos quais o conteúdo e as pedagogias são aprendidas”, constitui o que Johnson e Golombek (2016, p. 9) chamam de *práticas de formação do professor de segunda língua*. É no interior dessas práticas, no engajamento em tarefas e em atividades que será possível, ao aluno-professor, obter o desenvolvimento profissional. As escolhas de determinadas práticas, feitas pelo professor formador, não são, portanto, estáticas e neutras, mas são apresentadas e situadas em um contexto social, político, econômico e cultural que se ajusta ao ambiente, ao modo de vida e à história cultural que ambos – professor formador e aluno-professor – vivem, aprendem e ensinam. Esta formação do desenvolvimento do conhecimento, de acordo com as pesquisadoras, é chamada de *formação localizada do professor*.

O *conhecimento pedagógico* é desenvolvido, conforme o envolvimento do aluno-professor nas atividades de ensino, promovendo uma compreensão mais detalhada de sua prática, mais consciente a respeito do conteúdo a ser ministrado e dos recursos pedagógicos que fundamentam suas decisões e seus objetivos instrucionais. Ser consciente, nesta situação, é ser capaz de desenvolver um controle voluntário ou autorregular as decisões e as práticas, a fim de que possa ter ciência sobre o conceito acadêmico e sobre os recursos pedagógicos que alicerçam estas dinâmicas. Pesquisas sobre a cognição de professores (KUBANYIOVA; FERYOK, 2015; BORG, 2009; VYGOTSKY, 1986, 1978) sugerem que a participação, em especial, em contextos e práticas socioculturais, geralmente moldam *o quê* e *o como* o professor ensina. Assim, o professor educador tem a oportunidade de oferecer uma *mediação especializada* (*expert mediation*), como a tecnologia, que ajuda na mediação computadorizada (*moodle, e-*

*mails, chats, video conference*, entre outros); possibilitar a criação de grupos de estudo; incentivar a monitoria, a elaboração de diários (*journals*) e discussões em seminários. Estes são alguns dos instrumentos que promovem uma aprendizagem autodirecionada (*self directed*), colaborativa e de base investigativa (*inquiry based*).

O *conhecimento base* tem um papel importante na estruturação do conteúdo dos cursos de formação e essa relevância faz com que as atividades de ensino sejam pautadas em questões referentes ao objetivo proposto, isto é, saber ensinar uma língua estrangeira. Para tanto, é necessário saber quem realiza a ação de planejar, onde esta ação será realizada e como ela será planejada. Dessa forma, a sua composição deve conter tanto o conhecimento disciplinar que define a estrutura, o uso e a aquisição de uma língua, como, também, o conteúdo de ensino de língua, ou seja, “o quê e o como a língua é realmente ensinada nas aulas de língua estrangeira, assim como a percepção do professor formador e do aluno-professor sobre o conteúdo ministrado” (FREEMAN; JOHNSON, 1998, p. 410). Muitas vezes, esse procedimento não é observado e, então, o conhecimento disciplinar que emerge da Linguística e da Aquisição de Segunda Língua passa a ser mais relevante que aquele proposto pela perspectiva sociocultural, ou seja, *como ensinar uma língua estrangeira*. Embora haja oportunidades de se aprender os conceitos acadêmicos – conhecimento teórico sistemático e generalizado –, eles não são vinculados às atividades de ensino e de aprendizagem do dia a dia. Os princípios socioculturais entendem que os conhecimentos, disciplinar e pedagógico, situados em uma relação dialética em que ambos se moldam e se transformam reciprocamente, dão, deste modo, origem aos *conceitos verdadeiros (true concepts)*. Um exemplo dessa situação é aquele da disciplina de matemática, citado por Vygotsky (1987), em que as definições disciplinares e as teorias de ensino de matemática foram separadas do conteúdo matemático o qual pode ser ministrado durante todo o período escolar da criança. Segundo as conclusões de alguns teóricos, o conhecimento disciplinar da área em questão é, ao mesmo tempo, tão necessário quanto o conhecimento pedagógico que capacita o professor a também ensinar os conceitos de uma forma que oportuniza, aos aprendizes, o seu aprendizado (HILL; ROWAN; BALL, 2005).

Em uma série de estudos realizados sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, durante a idade escolar da criança, Vygotsky (1987) procurou investigar a relação temporal entre os processos de aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes. O resultado mostrou que o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento, ou seja, “a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente” (VYGOTSKY, 1987, p. 126). O

autor explica que não há possibilidade de um paralelismo completo entre o curso do aprendizado e o desenvolvimento das funções correspondentes. Isto significa, na realidade, que o aprendizado possui suas próprias sequências e sua própria organização; seu próprio currículo e seu próprio horário; sendo assim, não há como presumir que suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia. Em uma tentativa de averiguar, concretamente, este resultado, isto é, o aprendizado e os processos de desenvolvimento, Vygotsky (1978) delineou as curvas que representam o progresso do aprendizado e das funções psicológicas que dele participam, descobrindo, com isso, que as curvas não eram coincidentes, mas indicavam uma relação extremamente complexa. Nesse sentido, as diferentes etapas na aprendizagem da matemática podem não ter o mesmo valor para o desenvolvimento mental, uma vez que, geralmente, um certo número de etapas do aprendizado, muitas vezes, pouco acrescenta à aprendizagem da criança. Porém, pode acontecer que, de repente, na quinta etapa, algo aconteça e a criança consiga apreender um princípio geral da matemática, elevando, assim, a curva referente ao seu desenvolvimento. Para o autor, o momento decisivo em que o princípio geral se esclarece para a criança não tem como ser antecipado pelo currículo da escola, pois a criança inicia a sua aprendizagem escrevendo números, somando, resolvendo problemas, dividindo e multiplicando; portanto, é, a partir daí, que surge o conceito geral sobre o sistema decimal.

O aprendizado, na situação do aluno-professor – o nível de conhecimento, a maneira de pensar, de compreender – e as atividades de ensino são, também, o resultado da participação em eventos sociais, vivenciados antes, durante e depois do contexto escolar. Este aprendizado é altamente interpretativo e acidental no que se refere ao conhecimento do *eu*, do contexto, dos aprendizes, do currículo e da comunidade onde ele, o aluno-professor, se encontra. A compreensão que a perspectiva sociocultural tem deste processo cognitivo de aprendizagem leva em consideração os vários aspectos inter-relacionados da formação do professor de línguas e os analisa como sendo a forma de explicar o conhecimento do professor em ação. Este posicionamento se explica pelo fato desse processo nos prover com a Teoria da Mente (VYGOTSKY, 1978) que reconhece a inerente interconexão do cognitivo e do social. A perspectiva sociocultural reconhece, ainda, que a formação do professor não se trata de uma enculturação nas práticas culturais já existentes e associadas com o ensino e a aprendizagem, mas no processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas. Por essa razão, o agenciamento humano (JOHNSON, 2009), torna-se relevante, uma vez que posiciona o

professor como indivíduo que se apropria e reconstrói recursos desenvolvidos e acessíveis a ele, oportunizando, assim, a sua reformulação.

As histórias instrutivas são também objetos de interesse na formação do professor. A perspectiva sociocultural, neste quesito, fornece esclarecimento sobre o conteúdo e sobre o processo formativo que está fundamentado na compreensão, na aprendizagem e nas noções sobre como ensinar, adquiridas em experiências e vivenciadas durante todo o percurso escolar. Muitas vezes, o aluno-professor inicia sua formação com uma inadequada sistematização do arcabouço teórico sobre as noções do que seja língua, do modo como ela é aprendida e como poderia ser ensinada (BORG, 2006; FREEMAN, 2002). Tais noções, na teoria sociocultural vygotskyniana, são nomeadas como conceitos os quais Vygotsky (1987, p. 104) define como sendo:

Um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental [...] já tiver atingido o nível necessário.

Este complexo sistema de características antagônicas de reprodução e enculturação *versus* autonomia e originalidade entre teoria e prática é o que, na realidade, se faz importante para a formação de professores de língua estrangeira. A perspectiva sociocultural, embasada em seus princípios, procura investigar os contrastes na forma como o professor supervisor compreende e apoia o desenvolvimento profissional do aluno-professor.

A formação de professores de língua estrangeira é uma questão analisada, questionada e discutida tanto pela academia científica como pela sociedade como um todo (JOHNSON, GOLOMBEK, 2016; JOHNSON, 2006; FARREL, 2015, 2007, 2003; PENLINTON, 2007; ROTH, 2010; WILSON; ANSON, 2005; GEBHARD, 2009). No entanto, muitas vezes, podemos perceber ainda que algumas observações e alguns questionamentos feitos deixam de considerar fatores relevantes, tais como a compreensão teórica de aprendizagem e a forma, do aluno-professor, de ensinar uma língua estrangeira. A percepção de Johnson e Golombek (2016), neste sentido, é a de que a retórica acadêmica e pública que circunda este contexto de formação educacional contribuiu para que os níveis de habilidade e de profissionalização do professor tornassem insatisfatórios. Cientes da relevância desses processos nos meios acadêmico e social, as autoras buscam mostrar, em suas pesquisas e estudos, o verdadeiro papel que o professor formador e a formação de professores de língua estrangeira têm no

desenvolvimento profissional. Para tanto, fundamentam o seu propósito em uma pedagogia metódica, intencional, teórica e sem intermediação. Entendem que as práticas sociais são essenciais no desempenho, na transformação e na maneira de agir e pensar do aluno-professor.

A *prática* é definida, por Johnson e Golombek (2016), como sendo atividades nas quais o aluno-professor e o professor formador se engajam por meio de uma interação que mostra se o aluno-professor está ou não aprendendo e se está, também, sendo influenciado na sua maneira de refletir, interagir e compreender o objetivo e o impacto de seu ensino. Este processo, resultado da participação social, poderá, conseqüentemente, vir a ser um instrumento psicológico do pensamento, ou seja, a ser internalizado. Vygotsky (1978) designa esta mudança externa de *interpsicológica* e a interna, *intrapsicológica*; em seu entendimento, elas não ocorrem diretamente de uma pessoa para a outra, mas pela mediação entre os indivíduos. Segundo Johnson e Golombek (2016), esta interação dialógica, manifestada nas práticas sociais e nas atividades de sala de aula, habilita o aluno-professor a construir, coconstruir e/ou reconstruir, assim como a desempenhar, teórica e pedagogicamente, práticas instrucionais bem estruturadas e fundamentadas. A concepção vygotskiniana compreende que estas atividades concretas e comuns acontecem em interações sociais imediatas, denominadas *conceitos cotidianos*, que são caracterizados por um conhecimento inconsciente e empírico que podem ser incorretos ou mal interpretados. O *conceito científico/acadêmico* (conhecimento formal), por sua vez, é mais sistemático e generalizado e capacita o aluno-professor a pensar de um modo que transponha as experiências diárias. Lortie (1975) é outro teórico que também aborda esse tipo de conhecimento, ao discutir sobre a *aprendizagem por observação* (*apprenticeship of observation*). Seus posicionamentos, de alguma forma, assemelham-se àqueles de Vygotsky, segundo os quais, o aluno-professor aprende tanto a partir do vasto contexto do dia a dia como daquele formal de ensino, posto que ambos estão inseridos no conteúdo e nos processos dos programas de formação.

A Figura 2, a seguir, apresenta a proposta de Vygotsky (1978) sobre o meio-ambiente como sendo a origem do desenvolvimento humano. Lantolf e Poehner (2014), ao interpretar este diagrama, consideram que, ao acontecer a penetração da cultura no corpo/mente, a consciência mental se manifesta. A mente e o cérebro não são vistos como sendo o término do indivíduo, mas o abrange em sua totalidade, ou seja, o cérebro e o corpo como um único organismo psicológico. Está claro, então, que esta relação entre o desenvolvimento e a pessoa é um trajeto de duas mãos em que o indivíduo cuja consciência é organizada pela internalização

de artefatos culturais e de relações sociais que irão contribuir e afetar, também, o desenvolvimento desse meio ambiente.

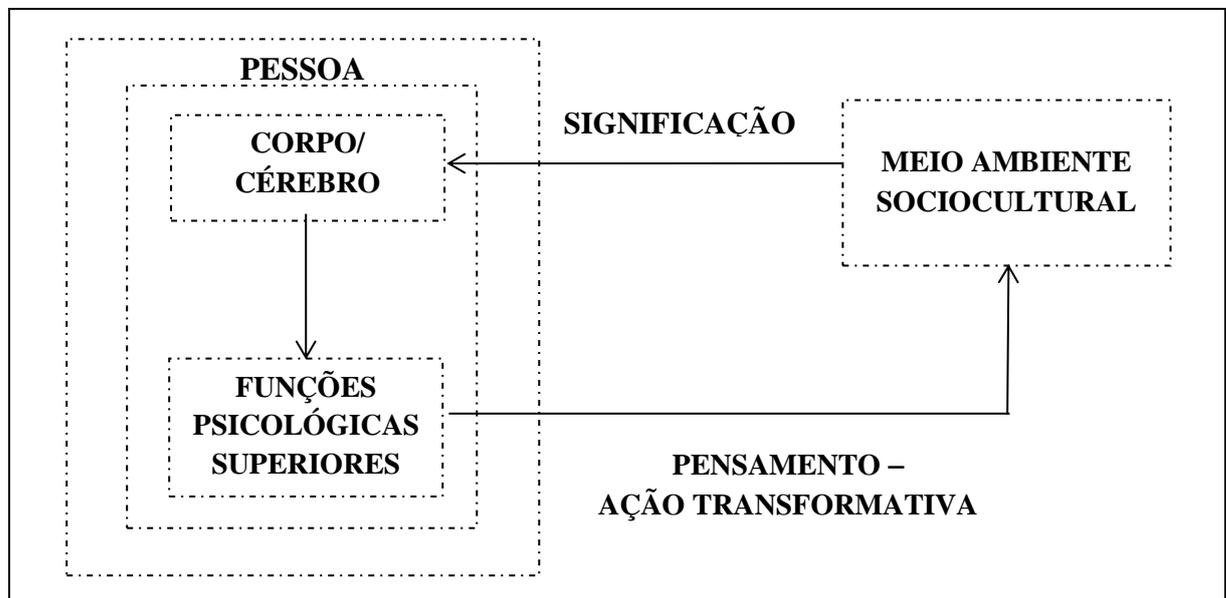


Figura 2 – A interpenetração do meio ambiente dialético e o da consciência

Fonte: Lantolf e Poehner (2014, p. 49).

Parece, no entanto, que o meio ambiente e a pessoa, no diagrama, estão dialeticamente conectados por se encontrarem representados em dois espaços dimensionais distintos, possibilitando compreender assim que são dois fenômenos à parte.

Portanto, o construto dos princípios da perspectiva sociocultural procura, a partir de elementos simples, como o da sala de aula, analisar, no âmbito da aprendizagem e do ensino de professores em formação, como os conceitos acadêmicos, quando internalizados, capacitam este aluno-professor a superar suas noções cotidianas, suas concepções errôneas de ensino e aprendizagem, o significado de ser um professor de línguas, como ensinar e apoiar a aprendizagem do aprendiz de língua estrangeira. Vygotsky (1986) faz algumas ponderações sobre a educação formal, ao dizer que o ensino direto de conceitos não é uma forma viável de ensino, logo, impossível de acontecer; tal ação, em sua concepção, não produz um resultado desejável, mas simula um conhecimento que tenta corresponder àquele dos conceitos acadêmicos. Por exemplo, neste tipo de ensino, a *repetição* seria uma técnica que conduz ao *verbalismo* sem sentido, inútil, que não produz e nem estimula o novo conhecimento teórico. O autor afirma que o objetivo da educação formal é de que os conceitos acadêmico e cotidiano se tornem um só, isto é, em conceitos verdadeiros (*true concepts*). Este processo de mudança, nas

palavras do cientista, acontece da seguinte forma: o conceito acadêmico, gradualmente, conforme a figura apresentada, desce para um fenômeno concreto<sup>16</sup>; e o conceito cotidiano parte desse fenômeno em direção ascendente às generalizações<sup>17</sup> (VYGOTSKY, 1986, p. 148). A esse respeito, Johnson e Golombek (2016) acreditam que este mesmo processo de internalização é também essencial no desenvolvimento da especialidade do ensino e do professor de segunda língua.

A Figura 3, na página a seguir, apresenta a formação da unidade dialética entre a atividade social e às funções mentais superiores.

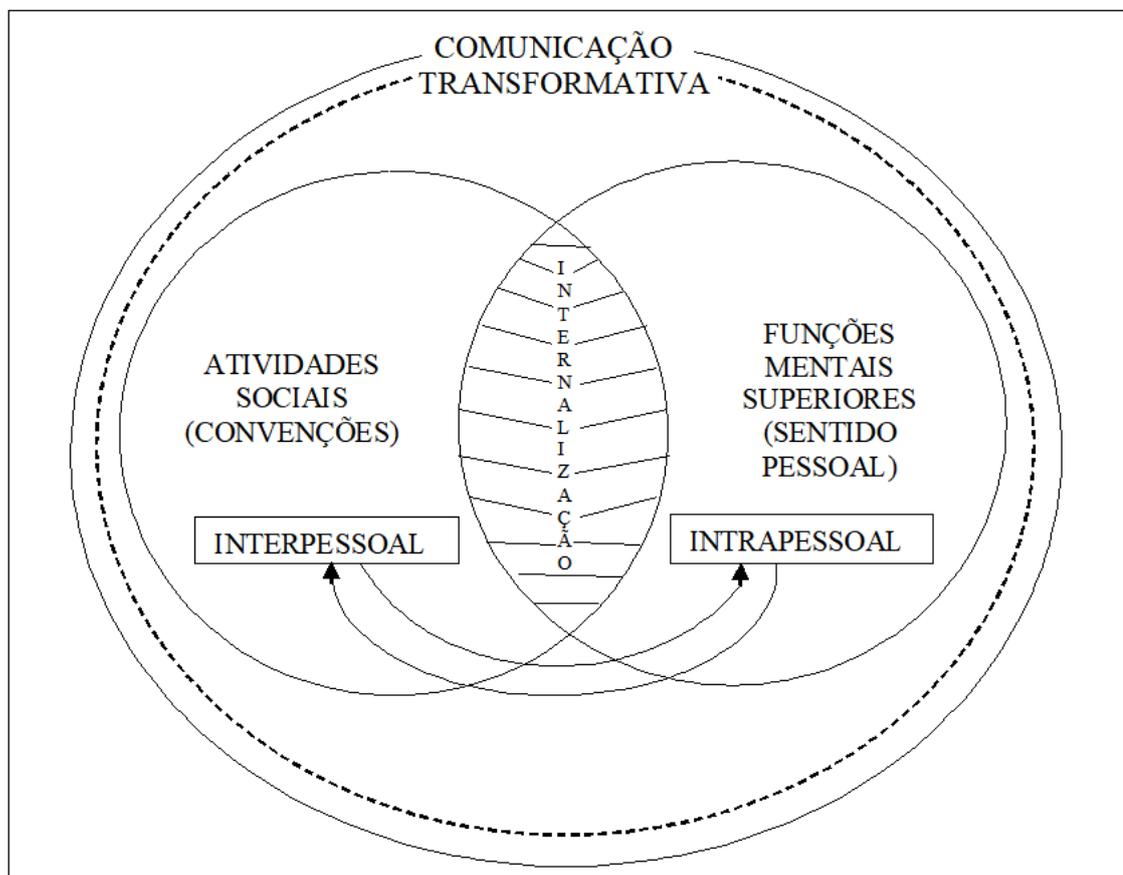


Figura 3 – Unidade dialética entre a atividade social e as funções mentais superiores

Fonte: Vygotsky (1986 apud Lantolf; Poehner, 2014, p. 55).

A fala psicológica ou interior tem sua origem na fala social, que é internalizada pelo indivíduo, por meio do processo comunicativo com seus parceiros. Esta, por sua vez, não está

<sup>16</sup> Do original, em inglês: “An academic concept gradually comes down to a concrete phenomena” (VYGOTSKY, 1986, p. 148).

<sup>17</sup> Do original, em inglês: “An everyday concept goes from the phenomena upward toward generalizations” (VYGOTSKY, 1986, p. 148).

sujeita às obrigações do sistema de convenções sociais da fala. Entretanto, quando o indivíduo deseja comunicar o seu pensamento, suas intenções, seus sentimentos interiores por meios linguísticos, ele converte e adéqua, o que lhe parece sem nexos, incoerente e incompleto, às convenções da língua da comunidade social em que está inserido. Isto, para Vygotsky (1986), é um processo de nível complexo e dinâmico que envolve a transformação do predicativo, da estrutura idiomática da fala interior em uma fala sintaticamente articulada que seja compreensível. O sentido (*smysl*) deve ser convertido no significado (*znachenie*). Esse processo então passa da comunicação intrapessoal ou funções mentais superiores (artefatos culturais que emergem interpessoalmente e que são ajustados e reformulados) para a comunicação interpessoal ou atividades sociais em que o indivíduo se autorregula e é regulado por outros.

Neste raciocínio vygotskiniano, a internalização dos conceitos verdadeiros, obtidos no ensino formal, modificam o conhecimento e as crenças do aluno-professor, adquiridos durante as experiências escolares e as histórias de vida, até então, implícitas. Esta aprendizagem oportuniza uma reflexão e um confronto entre o conhecimento teórico-prático prévio e pós e, a partir desta nova postura, repensar a nomenclatura pedagógica com base em conceitos verdadeiros (instrumento psicológico). Seguindo esta mesma linha de pensamento, Kennedy (1999) caracteriza o *conhecimento especializado (expertise knowledge)* como sendo a maneira como o professor manifesta a sua compreensão do conhecimento prático ou proposicional, escrito, codificado em livros didáticos de forma a entender esse fenômeno em uma comunidade discursiva específica (conceito acadêmico), juntamente com sua própria capacidade ou conhecimento experiencial que emerge de sua história e de sua vivência (conceito cotidiano). Esta união entre teoria e prática possibilita uma nova interpretação e reorganização de seu próprio conhecimento e de suas ações em sala de aula, transformando capacidade e experiência básicas que já são inatas no *conhecimento especializado (expert knowledge)*. Seguindo os parâmetros desta análise, fica evidente, portanto, que a aprendizagem não é uma internalização direta, de fora para dentro, mas uma aptidão básica, particular do professor, que é abastecida com intenções, com a forma de expressar e elaborar instruções que sejam significativas para ele (BALL, 2000). Isso mostra que ele não é um indivíduo passivo, mas aquele que busca, usa e desfruta, a sua maneira, de seu próprio conhecimento teórico o qual é apropriado ao seu contexto instrucional.

O principal sentido que algumas pessoas têm do termo *formação de professores* refere-se, provavelmente, ao momento crucial de *aprender a ensinar uma língua*, tendo como consequência uma instrução sistemática, intencional, bem organizada, produtiva e direcionada

que concretiza a amplitude dos instrumentos psicológicos, os quais capacitam o aluno-professor a promulgar, teórica e pedagogicamente, atividades relevantes e, assim, alcançar um elevado nível de desenvolvimento de conhecimento instrucional e profissional. O efeito de toda essa estrutura teórica resulta em uma compreensão clara da nomenclatura conceitual dos termos cotidiano e acadêmico e de como eles se relacionam e influenciam o *pensar* do aluno-professor sobre *linguagem, língua, aprendizagem e ensino, cognição, verbalização e mediação*. O significado de *professor/ensino especializado*, instrucional e profissional, isto é, *foreign language teacher/teaching expertise*, é traduzido por Johnson (1999) como sendo *desenvolvimento*, o qual a autora define como *raciocínio instrucional (reasoning teaching)*.

Assim sendo:

Ensino racional é o modo complexo no qual o professor constrói conceitos, elabora explicações, responde às interações sociais e compartilha significados que existem entre e com professores e alunos, pais e administradores, tanto no interior como fora da sala de aula. O ensino racional simplesmente reflete a forma complexa do como o professor descobre e entende o como ensinar um determinado assunto, para um certo grupo de alunos, em um período, aula e instituição escolar específicos. (JOHNSON, 1999, p. 1)<sup>18</sup>.

Portanto, segundo Kanno e Stuart (2011), este é um processo sistemático de aprendizagem em prática, por meio da qual o professor desenvolve uma compreensão, um conteúdo especializado e habilidades instrucionais básicas relevantes que são minuciosamente aperfeiçoadas e construídas, durante o período de formação.

Apresento, no Quadro 5, a seguir, uma síntese dos conceitos discutidos nesta seção, quais sejam: mediação, conhecimento base, agenciamento humano, conceito, prática, internalização, conceito, cotidiano, conceito acadêmico e verbalização.

---

<sup>18</sup> Do original, em inglês: “Reasoning teaching is the complex ways in which teachers conceptualize, construct explanations for, and respond to the social interactions and shared meanings that exist within and among teachers, students, parents, and administrators, both inside and outside the classroom. Simply put, reasoning teaching reflects the complex ways in which teachers figure out how to teach a particular topic, with a particular group of students, at a particular time, in a particular classroom, within a particular school” (JOHNSON, 1999, p. 1).

CONCEITOS	DEFINIÇÕES
<b>MEDIAÇÃO</b> ( <i>MEDIATION</i> )	<p>1. “A Mediação é o processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo, suas atividades sociais e mentais, reciprocamente.” (LANTOLF; THORNE, 2006, p. 351).</p> <p>2. “A mediação é o elemento mais importante para o desenvolvimento dos processos mentais superiores do ser humano.” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 21).</p>
<b>CONHECIMENTO BASE</b> ( <i>BASIC-KNOWLEDGE</i> )	<p>1. “O conhecimento base do aluno-professor traduz o desenvolvimento e a capacidade que ele tem de explicar a terminologia metalinguística das formas estruturais e/ou formais da língua, assim como a sua competência oral, analítica e pedagógica” (ANDREWS, 2007, p. 38; EDGE, 1988, p. 22).</p> <p>2. “O conhecimento base é a base sob a qual a pessoa toma decisões sobre como preparar professores de segunda língua para realizar o trabalho dessa profissão” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 21).</p>
<b>AGENCIAMENTO HUMANO</b> ( <i>HUMAN AGENCY</i> )	<p>“O agenciamento humano posiciona o professor como indivíduo que se apropria e reconstrói recursos desenvolvidos e acessíveis a ele, oportunizando, assim, a sua reformulação.” (JOHNSON, 2009, p. 29)</p>
<b>CONCEITO</b> ( <i>CONCEPT</i> )	<p>“Conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental [...] já tiver atingido o nível necessário.” (VYGOTSKY, 1987, p. 103).</p>
<b>PRÁTICA</b> ( <i>PRACTICE</i> )	<p>“Práticas são atividades nas quais o aluno-professor e o professor formador se engajam por meio de uma interação que mostra se este está ou não aprendendo e se está, também, sendo influenciado na sua maneira de refletir, de interagir e de compreender o objetivo e o impacto de seu ensino.” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 3).</p>
<b>INTERNALIZAÇÃO</b> ( <i>INTERNALIZATION</i> )	<p>1. “A Internalização é o processo por meio do qual a atividade de um indivíduo é inicialmente mediada por outrem ou por artefatos culturais, porém, mais tarde, esta vem a ser controlada por ele, à medida que se apropria e reconstrói recursos para regular sua própria atividade.” (JOHNSON, 2009, p. 18).</p> <p>2. “A internalização é um movimento progressivo de atividades externas socialmente mediadas para o controle individual interno do indivíduo.” (VYGOTSKY, 1978, p. 17).</p> <p>3. “O processo de internalização não é a transferência de uma atividade externa para um nível de consciência interno pré-existente, mas o processo no qual este é formado.” (LEONT’ev, 1981, p. 57).</p>

continua...

<b>CONCEITO COTIDIANO</b> <b>(EVERYDAY CONCEPT)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “A vantagem da familiaridade está toda do lado dos conceitos cotidianos” (VYGOTSKY, 1987, p. 133).</li> <li>2. “Os conceitos cotidianos espontâneos ou não, estão intimamente ligados às atividades concretas em contextos sociais. Podem ser retratados como uma aprendizagem empírica, um conhecimento experiencial que podem abarcar conceitos equivocados sobre linguagem, ensinar e aprender” (JOHNSON, 2009, p. 21).</li> </ol>
<b>CONCEITO CIENTÍFICO</b> <b>(VYGOTSKY, 1987)</b>  <b>CONCEITO ACADÊMICO</b> <b>(JOHNSON, 2009)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de interrelações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento” (VYGOTSKY, 1987, p. 115).</li> <li>2. “Os conceitos acadêmicos resultam de investigações científicas em qualquer domínio. Quando compreendidos dentro e por meio de conceitos acadêmicos permitem a superação das limitações, das experiências do dia a dia e da vivência de uma nova experiência em situações e contextos diversos” (JOHNSON, 2009, p. 21).</li> </ol>
<b>VERBALIZAÇÃO</b> <b>(VERBALIZATION)</b>	<p>“A verbalização ocorre no ato da fala e torna-se explícita ao apresentar as dificuldades de um indivíduo. Ela pode acontecer em uma expressão oral ou escrita como também em uma representação pictórica sobre as experiências, as habilidades e os próprios conceitos cotidianos e acadêmicos” (JOHNSON, 2009, p. 66).</p>

Quadro 5 – Síntese dos conceitos mediação, conhecimento base, agenciamento humano, conceito, prática, internalização, conceito cotidiano, conceito acadêmico e verbalização, segundo a perspectiva sociocultural

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na próxima seção, abordo a respeito do papel principal da mediação no desenvolvimento conceitual do aluno-professor, delineando algumas das formas de mediação, conceituadas com base nos princípios teóricos da perspectiva sociocultural. Faço alguns comentários sobre o que estas conceituações representam para o saber e a prática pedagógica e didática do aluno-professor, e, também, sobre a relevância da *mediação responsiva* (*responsive mediation*) neste processo formativo.

### 2.4.3 Os meios de mediação no processo de desenvolvimento cognitivo

Muitas são as razões que induziram teóricos e pesquisadores a se interessarem por pesquisas que investigam como o professor conhece o que ele mostra saber; como determinados conceitos, de acordo com seu conhecimento, desenvolvem-se com o tempo; e como esses conceitos e essas atividades de ensino são transformados pelos processos de aprendizagem. Problemas herdados, ao longo da história, das ciências sociais parecem considerar a sociedade

e o homem que a constitui como sendo relativamente estáticos e não como sistemas complexos que estão continuamente submetidos ao desenvolvimento. Desta perspectiva, surgem as ideias de Vygotsky (1978), segundo as quais, nenhuma cultura ou sociedade é organizada de modo imutável e estático. Partindo destes princípios, o cientista e psicólogo russo centrou-se, consistentemente, na ideia da emergência de novas formas de estudo da *psyché* humana, sob orientação social, para melhor entender o processo deste sistema de desenvolvimento na construção do saber.

A perspectiva sociocultural tem, ao longo de sua história, discutido e mostrado que a origem do conhecimento e das crenças do professor são construídas por regras do pensamento, da fala e das ações que estão histórica e culturalmente implícitas nas comunidades de prática a que, socialmente, pertence cada indivíduo. As normas que regem as ações e as interações, os valores, as pressuposições e as atitudes subentendidas no contexto escolar onde eles estudaram, nos programas de formação profissional e até mesmo nos locais onde eles ministram aulas, são as responsáveis pelas mudanças na complexa maneira que eles pensam sobre si mesmos, sobre seus aprendizes, sobre as atividades de ensino e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Esse sistema educacional em que diferentes avanços e retrocessos se inserem é analisado por Johnson e Golombek (2016), com o objetivo de mostrar que ambos, escola (*school*) e educação (*schooling*), possuem posições e papéis distintos no contexto da educação. As autoras mostram que *escola* é a filogênese da história da cultura da humanidade, como transmitida na análise *cross cultural* dos efeitos psicológicos dos diferentes modos de vida e de suas consequências dentro de uma determinada cultura social. A educação refere-se à *ontogênese* do indivíduo e do desenvolvimento dos processos psicológicos específicos ao longo do tempo. A escola é representada pelos contextos físico e sociocultural, nos quais *aprender a ensinar*, *ensinar* e *aprendizagem* acontecem; já a educação, a escolaridade ou a aprendizagem representam os processos socioculturais e históricos que ocorrem na escola no decorrer do tempo. Segundo Johnson e Golombek (2016), os termos, escola e educação, reunidos, geram e sustentam determinados valores e significados que representam a base sociocultural, na qual o ensino é tencionado, posto em execução e avaliado. As pesquisadoras explicam ainda que as interações dialógicas, inerentes às práticas instrucionais, são peças fundamentais no sistema educacional; dessa maneira, elas não são compreendidas, se usadas fora do ambiente sociocultural onde acontecem ou dos processos estabelecidos e percorridos interativamente pelos valores sociais nos quais estas práticas estão incorporadas.

É, neste ambiente, em que o *aprender a ensinar*, o *ensinar* e a *aprendizagem* acontecem, sob diferentes níveis sociocultural e histórico, que se torna possível mapear a aprendizagem do aluno-professor. Tal processo transcorre pelo movimento progressivo de suas atividades que são mediadas externa e socialmente para aquela atividade interna, controlada por ele. Este processo, chamado de *internalização* (VYGOTSKY, 1978), ocorre quando a atividade é, inicialmente, mediada por outrem ou por artefatos culturais, mas que, mais tarde, passam a ser controlados e regulados pelo aluno-professor, conforme ele se apropria de recursos, reconstruindo-os para poder regularizar suas próprias atividades. Os três tipos de *ferramentas* que são usados para realizar estas mediações são chamados de *artefatos culturais* e *atividades* (livro didático e atividades instrucionais); *conceitos* (ensino como transmissão de conhecimento) e *relações sociais* (relações diferenciadas entre professor e aluno-professor).

O livro didático, por exemplo, é uma ferramenta física, mas a importância de seu uso está na forma de socialização, nele proposta, para trabalhar as atividades. As ferramentas, também, podem ser consideradas simbólicas, por exemplo, o uso de metáfora para associar ensino à transmissão de conhecimento; porém, o papel principal das ferramentas está no desenvolvimento das atividades sociais, quando cada uma delas é culturalmente desenvolvida, molda e é moldada pela sociedade, ao longo dos anos. O *artefato*, ao ser usado pela sociedade com um propósito específico, passa a ser considerado como uma ferramenta; um exemplo é o manual do professor que, quando desenvolvido em conjunto com o livro didático, pode ser considerado um artefato cultural. Isso se justifica pelo fato de suas funções terem sido manifestadas historicamente e culturalmente por uma indústria editorial de educação que adotou como paradigma científico o raciocínio formal em suas publicações (WEBER, 1964). O objetivo do planejamento do manual do professor é o de aumentar a eficiência e a produtividade em relação *ao que dizer, quando dizer* e *o que fazer* em situações em que ocorram diferenças, dificuldades e necessidades individuais entre os alunos (SHANNON, 1987).

A internalização, portanto, não é uma apropriação direta de conceitos, de conhecimentos ou de habilidades externas para a interna, mas como bem explica Leont'ev (1981, p. 57), “é a transferência de uma atividade externa para o ‘nível de consciência’ interno existente: ela é o processo no qual este nível é formado”. Desse modo, o desenvolvimento cognitivo superior – a transformação do *eu* e das atividades – faz com que a agência humana tenha uma posição importante, uma vez que esta determina o que será internalizado, a forma como as novas compreensões serão moldadas e o novo jeito de se engajar em atividades. O manual do professor, neste processo, é o instrumento que regula a forma de pensar e de se envolver em

atividades instrucionais, de mostrar a ocorrência da internalização no modo de (re)conceitualizar, de (re)estruturar e de se envolver em práticas de sala de aula.

O desenvolvimento cognitivo, segundo o conceito vygotskiniano, pode ser analisado por meio da forma como a mediação se desenvolve, ou seja, na *Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP)* (VYGOTSKY, 1978). O cientista a define como sendo a diferença entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela solução de problemas sob a orientação e/ou colaboração com outras pessoas ou com alguém mais experiente e/ou competente (VYGOTSKY, 1978). A Zona de Desenvolvimento Proximal é considerada também como sendo uma “metáfora para observar e compreender como os recursos de mediação são ajustados e internalizados” (LANTOLF, 2000, p. 17). Ela é também um espaço metafórico no qual a cognição individual tem a sua origem, na mente coletiva social, e se desenvolve *no e pelo* engajamento em atividades sociais (LANTOLF; THORNE, 2006).

#### 2.4.3.1 A mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

O termo *mediação*, no contexto diário do ser humano, possui uma conotação diferente daquela, que é proposta por Vygotsky (1963, 1976, 1978, 1981, 1986, 1987, 1988, 1994a, 1997a, 1997b, 1998, 2004) e pela visão de Johnson e Golombek (2016, 2013, 2011, 2011a, 2011b, 2004, 2003, 2002). De acordo com a teoria vygotskiniana, a mediação é essencial para o desenvolvimento dos processos superiores do homem, mas, sob a ótica das linguistas aplicadas, ela tem uma relação com os conceitos acadêmicos. Vygotsky (1978) a denomina de *ferramentas simbólicas (symbolic tools)*, ou seja, a interação social, os artefatos e os conceitos que capacitam o indivíduo a se apropriar deles, como ferramentas psicológicas, ao aprender a ensinar e ao conduzir as atividades de ensino. Johnson e Golombek (2016), no entanto, chamam-na de *mediação sensível ou responsiva (responsive mediation)*, que se refere à capacidade que o professor formador tem de ser sensível e/ou perceptível a determinadas nuances e modificações que ocorrem nas ações, durante a interação dialógica com o aluno-professor. Segundo Vygotsky (1978), a relação entre o mundo e o homem é indireta, isto é, ela é mediada.

A Figura 4, a seguir, mostra o modelo de Vygotsky, no qual é possível perceber essa relação na trilogia que conecta signo, ferramenta e atividade de mediação.

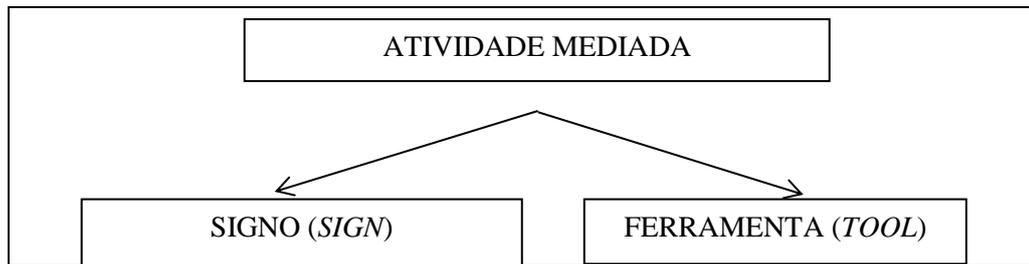


Figura 4 – Modelo da trilogia de Vygotsky que conecta signo, ferramenta e atividade de mediação  
 Fonte: Vygotsky (1978, p. 54 apud JOHNSON 2016, p. 22).

De acordo com o autor, devido ao fato de a ferramenta (ferramenta física) e o signo (ferramenta psicológica) desempenharem, ambos, uma função de mediação análoga, eles podem ser, logicamente, subordinados a um conceito de *atividade mediada*, mas que não devem ser considerados como sendo funcionalmente equivalentes em termos de seus papéis no desenvolvimento da consciência do ser humano (VYGOTSKY, 1997b). O cientista acrescenta ainda que a relação entre ferramentas e signos é a de um relacionamento lógico, que não tem por base uma função ou origem comum. Para o autor, não há possibilidade de que a ferramenta e o signo estejam em uma mesma categoria funcional comum, pois ambos representam linhas divergentes, sendo que a *divergência real* está fundamentada em suas diferentes funções.

O posicionamento do autor, sobre essa questão é o seguinte:

Devemos enfatizar também que nosso diagrama tem o objetivo de apresentar a relação lógica dos conceitos, mas não as relações do fenômeno genéticos ou funcionais (de um modo geral, real). Gostaríamos de mostrar a relação dos conceitos, mas de forma alguma as suas origens ou as suas raízes reais; assim, condicionalmente, mas ao mesmo tempo, num esquema de relações de conceitos puramente lógico, apresentar um diagrama com ambos os tipos de dispositivos como linhas ‘divergentes’ da atividade mediada. [...] Uma diferença mais substancial do signo e da ferramenta e a base da real divergência das duas linhas são as diferenças em seus objetivos. A ferramenta serve para transmitir a atividade do homem para o objeto da sua atividade, ela é dirigível ao exterior, deve resultar em uma mudança ou outra no objeto sua atividade externa no sentido de subjugar a natureza. O signo não muda nada no objeto da operação psicológica, ele é um meio da ação psicológica no comportamento, em si próprio ou em outro, um meio de atividade interna direcionada ao domínio do próprio homem. O signo é direcionado para o interior do homem. Estas atividades são tão diferente que mesmo a natureza dos dispositivos usados não podem ser únicos e o mesmo em ambos os casos. (VYGOTSKY, 1997b, p. 62)<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Do original, em inglês: “We must emphasize also that our diagram is intended to present the logical relation of the concepts, but not the genetic or functional (on the whole, real) relations of the phenomena. We would like to point to the relation of the concepts, but not in any way to their origin or

As ações humanas são realizadas por meio do uso de ferramentas físicas que foram e são moldadas para que a habilidade do homem seja desenvolvida e possa transformar seu meio ambiente. Por ferramenta física, entende-se a orientação externa que molda o mundo material. As ferramentas psicológicas ou signos (a alfabetização, por exemplo) são usadas para mediar o pensamento e as atividades que ajudam o homem a desenvolver o seu processo mental; e é pela mediação que se explica como as ferramentas psicológicas são assimiladas e como elas desenvolvem os processos superiores na transformação do ser humano. Essas ferramentas foram transmitidas e adaptadas por sucessivas gerações em resposta às necessidades, tanto individuais como comunitárias, do homem. As ferramentas psicológicas são internamente orientadas para moldar o desenvolvimento cognitivo e elas são as únicas manifestantes culturais dos artefatos e das atividades, dos conceitos e das relações sociais ou dos meios de mediação. A criança é um exemplo típico deste processo cognitivo que ocorre *pela* e *na* interação social com os adultos, ou seja, primeiro no nível social – *inter psicológico* ou *externo* (*interpsychological or external*) e, mais tarde, no nível mental – *intra psicológico* ou *interno* (*intrapsychological or internal*), passando, então, a criança, a se autorregular, ou seja, a falar consigo mesma e não entre o *eu* e o *você*. Esse processo que está em constante movimento de transformação do externo para o interno resulta em uma nova forma de cognição, a internalização.

Outro processo semelhante ao da criança é a do aluno-professor que, com o apoio do professor formador, engaja-se em um contexto de atividades, mediadas por ferramentas psicológicas, que o faz obter um desempenho melhor e alcançar uma habilidade de ensino especializado (*expertise teaching*). As ferramentas psicológicas não são inatas ao aluno-professor, mas são apresentadas durante o período de aprendizagem teórica.

A esse respeito, Johnson e Golombek (2016, p. 23) afirmam:

---

*real root. So conditionally, but at the same time in a purely logical schema of relations of the concepts, a diagram presents both types of devices as ‘diverging’ lines of mediating activity. The second point we have developed consists of this. A more substantial difference of the sign from the tool and the basis of the real divergence of the sign from the tool and the basis of the real divergence of the two lines is the different purpose of the one and the other. The tool serves for conveying man’s activity to the object of his activity, it is directed outward, it must result in one change or another in the object, it is the means for man’s external activity directed towards subjugating nature. The sign changes nothing in the object of the psychological operation, it is a means of psychological action on behavior, on one’s own or another’s, a means of internal activity directed towards mastering man himself; the sign is directed inward. These activities are so different that even the nature of the devices used cannot be one and the same in both cases” (VYGOTSKY, 1997b, p. 62).*

Para que as ferramentas psicológicas estejam disponíveis aos professores iniciantes, os professores formadores precisam, primeiro, exteriorizá-las; isto é, eles precisam apresentá-las, aos professores, como símbolos externos por meio de interações de momento-a-momento e aqueles à distância [...].<sup>20</sup>

A instrução como ferramenta psicológica possui características variadas e peculiares com práticas diferentes que reúnem valores e objetivos diversos para grupos sociais diferenciados (SCRIBNER; COLE, 1981). Partindo desse pressuposto, Johnson e Golombek (2016) acreditam que, embora o aluno-professor possa se sentir constrangido, o planejamento de aula é um tipo de ferramenta que fornece meios apropriados, devido à sequência e à quantidade de informações e atividades inseridas na unidade. Ainda que os artefatos e as atividades, como meios de mediação, pareçam ter características simples, eles, na realidade, são diversificados. Por exemplo, a língua é considerada o artefato cultural mais poderoso, com a capacidade de transformar, mediar as funções humanas e permitir, ao indivíduo, atuação em atividades complexas. O artefato, por sua vez, pode ser simbólico (língua), concreto (objetos físicos).

Os *conceitos acadêmicos* – científicos, para Vygotsky – e *cotidianos* também são elementos mediadores no processo de internalização os quais a aprendizagem envolve em uma relação dialética entre ambos. O conceito acadêmico é entendido como sendo o mais sistemático e generalizado; e o cotidiano, como um conhecimento do subconsciente, empírico que pode estar incorreto ou mal informado. O desenvolvimento deste conceito acontece com o tempo, dependendo tanto dos meios e dos constrangimentos causados pelo contexto de aprendizagem como aquele do agenciamento humano (*human agency*). Lantolf e Thorne (2006) observam que o agenciamento humano surge, a partir do momento em que os artefatos culturais e os conceitos estejam integrados na mente e nas atividades materiais. A mediação da cognição é feita pelo professor formador por intermédio dos conceitos acadêmicos, de modo que eles se tornem ferramentas psicológicas que podem ser modalizadas pelo aluno-professor para promulgar sua agência e regular suas atividades mentais e materiais de ensino em práticas instrucionais localmente apropriadas teórica e pedagogicamente.

---

<sup>20</sup> Do original, em inglês: “*To make the psychological tools available to novice teachers, teacher educators first need to externalize them. That is, they need to present them to teachers as external signs through moment-to-moment and at-a-distance dialogic interactions*” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 23).

Johnson e Golombek (2016) apontam a relação social e a mediação humana como elementos importantes na internalização. Nessa mesma linha de pensamento, Moll (2014, p.33) afirma que “a construção do sentido é regulada ou mediada pelas relações sociais”. Relação esta que não se refere apenas às interações dialógicas, mas à permanente herança histórica e sociocultural em que configuram as interações sociais e que também se fazem presentes no contexto de formação do professor no qual ela é considerada como uma mediação eficaz entre a relação professor formador e aluno-professor. Segundo Vygotsky (1988, p. 198), a noção de “situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento de um determinado período”. Isso significa dizer que, no período crítico, no caso do aluno-professor, a contradição surge entre o que ele pode realizar, suas necessidades afetivas e o desenvolvimento de formação mental. O autor explica que, no período crítico, a contradição é manifestada entre o que a criança pode realmente fazer, a emoção da criança, ou seja, as necessidades afetivas e a manifestação de formações mentais. A criança vivencia diferentes estágios de desenvolvimento, caracterizados por interações dialéticas de períodos estáveis e críticos. A contradição, conforme o cientista, indica que o pensamento e a materialidade mudaram, levando a criança a ter uma nova relação com o meio ambiente.

Johnson e Golombek (2016) acreditam que os programas de professores de línguas se assemelham ao mesmo tipo de período crítico, descrito por Vygotsky, o qual pode ser entendido como uma fase de transformação qualitativa no desenvolvimento, causando, dessa maneira, a reestruturação das relações sociais. Para as pesquisadoras, os programas de formação são, frequentemente, um período de grandes contradições tanto emocional como cognitiva. Isso ocorre porque o aluno-professor é reposicionado como professor e os conceitos adquiridos, ou seja, cotidianos, sobre ensino são reconceituados pelos conceitos acadêmicos (aprendizagem teórica). Um exemplo de período crítico que ocorre na formação do aluno-professor é quando ele está no estágio de *aprender a ensinar*, momento em que surgem as contradições entre sua aprendizagem por meio de observação e aquela que está vivenciando, sendo exposto *nas e pelas* práticas de formação.

A distância entre o nível de independência do desempenho do indivíduo e o nível de desenvolvimento assistido é conceitualmente chamado por Vygotsky (1978) de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) que, como explicado anteriormente, refere-se à distância entre o desenvolvimento atual (determinado com a ajuda de tarefas resolvidas independentemente) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado com a realização de tarefas sob a assistência e/ou cooperação de um adulto ou parceiro mais inteligente).

A Zona de Desenvolvimento Proximal difere da aprendizagem convencional pelo fato de oferecer uma concepção alternativa de instrução e de desenvolvimento cognitivo, o que, por sua vez, não acontece nas práticas escolares, porque, nesse contexto, o conhecimento sucede ao desenvolvimento. Em outras palavras, o aprendiz, ao iniciar um curso de língua inglesa em uma escola, presume-se que ele esteja em um determinado nível de conhecimento, então, conseqüentemente, ele será encaminhado para aquele nível que é, supostamente, considerado apropriado ao seu. Na opinião de Vygotsky (1986), o processo realiza-se de forma inversa, isto é, a aprendizagem antecede e lidera o desenvolvimento. O autor não a considera como sendo um local onde a pessoa aprende, mas como uma atividade em que o conhecimento adquirido não está disponível no contexto diário do mundo. Dessa forma, a aprendizagem influencia não apenas certos processos de desenvolvimento como também reestrutura todas as funções do comportamento de uma forma indispensável (VYGOTSKY, 1997a).

A imitação é outro processo de aprendizagem. A pessoa capaz de imitar alguém, sob a assistência de outro, está subordinada a um *processo de amadurecimento mental (ripening)* e que, posteriormente, poderá vir a ter um completo e independente controle. Vygotsky (1986) caracteriza a *imitação* como sendo complexa e transformadora, ao invés de simples cópia. Assim, todas as características da consciência, que são especificamente humanas (a língua é um exemplo), desenvolvem-se como resultado da imitação (VYGOTSKY, 1987), a qual, juntamente com a aprendizagem (formal ou informal), forma a base para a Zona de Desenvolvimento Proximal (*Zone of Proximal Development – ZPD*). Nesse sentido, se uma pessoa não é capaz de imitar o que lhe é fornecido pela aprendizagem cooperativa, isto ocorre por que a aprendizagem não faz parte ainda de sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Mas, se, por outro lado, a pessoa for capaz de imitar um aspecto comportamental, o qual esteja sob a supervisão de um parceiro mais inteligente, este comportamento realizado está no processo de imitação (*ripening*), isto é, de *amadurecimento* e ele, por sua vez, estará sob o controle total e independente da pessoa (VYGOTSKY, 1986). Lantolf e Poehner (2014, p. 50) explicam que “o fundamental na imitação é a capacidade que a pessoa tem de entender as intenções do outro e a habilidade de reconhecer o sentido específico que esta pessoa estabelece ao direcionar as suas intenções para o alcance de determinados objetivos”. Na imitação da aprendizagem, o observador deve representar uma análise final do comportamento do ator e dizer, “de fato, quando eu tiver o mesmo objetivo, eu poderei usar as mesmas ações práticas” (TOMASELLO et al., 2005, p. 680).

A Zona de Desenvolvimento Proximal está sempre enraizada nos valores culturais e históricos – a sociedade tem um ponto de vista dos objetivos da ZDP e para onde o seu desenvolvimento deve ir (NEWMAN; HOLTZMAN, 1993). Esta mesma realidade está presente nos programas de formação, ou seja, o professor formador tem uma ideia geral dos objetivos, que o desenvolvimento do aluno-professor deve alcançar, mesmo que este seja moldado pela sua formação local (JOHNSON, 2006). A imitação é uma atividade potencialmente transformadora na qual o aluno-professor, tendo uma compreensão dos objetivos e significados da atividade, intencional e criativamente, tenta reproduzir as ações do outro mais experiente (VYGOTSKY, 1988).

Outro conceito que também faz parte da origem do desenvolvimento mental superior é a *brincadeira*, a qual cria a Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotsky (1987) observa que a criança, ao brincar, está aprendendo pela compreensão que tem dos signos e dos artefatos culturais, inicialmente, imitando as interações que elas observaram e/ou participaram; isto é, um tipo de prática realizada, que, para o autor, denomina-se *zona de segurança* (*safe zone*). Ambas, imitação e brincadeira, são processos complexos e transformadores, um modo importante de estar à frente de si mesmo, uma forma de exigir uma certa habilidade para compreender a mente de outras pessoas.

Sobre isso, Vygotsky (1988, p. 74) observa:

Ao brincar, a criança está sempre agindo além de sua idade real e de seu comportamento habitual. Ao brincar, ela está representando uma pessoa além de si mesmo. Brincar contém, de uma maneira intensa, como se fosse uma lente de aumento, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança quisesse pular o seu nível real. A relação da brincadeira com o desenvolvimento deveria ser comparada com a relação entre a educação e o desenvolvimento [...]. Brincar é uma fonte de desenvolvimento que cria a Zona de Desenvolvimento Proximal.<sup>21</sup>

O cientista não considera a brincadeira e a imitação como sendo uma cópia ou uma atuação. Estes processos são uma forma criativa que requer habilidade para compreender a mente da pessoa que está sendo imitada. Semelhante à brincadeira no mundo da criança é a

---

<sup>21</sup> Do original, em inglês: “*In play the child is always behaving beyond his age, above his usual everyday behavior; in play he is, as it were, a head above himself. Play contains in a concentrated form, as in the focus of a magnifying glass, all developmental tendencies; it is as if the child tries to jump above his usual level. The relation of a play to development should be compared to the relation between instruction and development [...]. Play is a source of development and creates the zone of proximal development*” (VYGOTSKY, 1988, p. 74).

*estrutura do espaço de mediação* ou a *zona de segurança (safe zone)*, onde é permitido ao aluno-professor *brincar* de ser e de se tornar professor. Nesse espaço, ele, com a assistência do professor formador, pode atuar além de sua própria realidade de conhecimento teórico-prático – escrever e falar sobre alguma coisa e/ou desempenhar a atividade de ensino, no que se refere ao progresso de sua compreensão sobre o que seja pensar, falar e agir como um professor de língua estrangeira. Este espaço metafórico se torna um desafio, devido à imaturidade do aluno-professor, ao tentar lidar com certas tarefas que estão além de sua capacidade; por exemplo, a interação entre aluno/aluno e professor/aluno. Tal situação pode ser percebida nas ações de um professor iniciante que, ao ministrar a sua aula, estará propício a reproduzir (imitar) as mesmas ações de seus professores anteriores. Segundo Johnson e Golombek (2016, p. 28), “mas esta imitação marca apenas o início. [...]. O professor vai além da imitação e pode, independentemente, usar esses instrumentos psicológicos para encarar os desafios e/ou os problemas instrucionais que aparecem”<sup>22</sup>.

Ainda sobre o conceito *brincar*, Holzman (1977) afirma que o desenvolvimento está estreitamente ligado ao conceito de *brincar*, proposto por Vygotsky (1988):

Brincar, entendido como desempenho (*performance*), é ser quem você não é. *Performance*, entendida como instrumento de desenvolvimento, é criar quem você é sendo quem você não é. Desenvolvimento, entendido como uma atividade relacional, envolve contínua criação de palcos (ZPDs) nos quais um ‘se performa’ pela incorporação do ‘outro’. (HOLZMAN, 1977, p. 33 apud LIBERALI, 2010, p. 79, grifos do original).

Segundo Holzman (1977), é na *performance* que se pode criar novas formas de relacionar consigo mesmo, com outras pessoas, como também com o mundo a sua volta pela experimentação de um contínuo processo de transformação. “Nesse sentido, as atividades de formar professores e de ensino-aprendizagem se transformam em um processo que envolve indivíduos, como um todo, experimentando com possibilidades de futuro” (LIBERALI, 2010, p. 79).

O Quadro 6, na página a seguir, apresenta a síntese dos conceitos da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação sensível ou responsiva, instrumentos psicológicos ou signos, instrumento físico e ensino especializado.

---

<sup>22</sup> Do original, em inglês: “[...] but this imitation marks only the beginning. [...]. Teachers move beyond imitation and can independently use these psychological tools to address the challenges they face and/or the instructional problems at hand” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 28).

CONCEITOS	DEFINIÇÕES
<b>ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)</b> ( <i>ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT – ZPD</i> )	“A zona de desenvolvimento proximal é a diferença entre o nível de desenvolvimento real que uma pessoa pode realizar sozinha e o que ela pode realizar em colaboração com outras pessoas ou com alguém mais experiente” (VYGOTSKY, 1978, p. 86).
<b>MEDIAÇÃO RESPONSIVA</b> ( <i>RESPONSIVE MEDIATION</i> )	“A mediação responsiva é o mecanismo através do qual se procura resolver as relações dialéticas entre o ideal (conceitos) e o material (atividades) que existem nas condições sociais e nos espaços interacionais através da língua onde o <i>obuchenie</i> (aprendizagem/ensino) acontecem” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 167).
<b>FERRAMENTA PSICOLÓGICA/ SIGNO</b> ( <i>PSYCHOLOGICAL TOOL/ SIGN</i> )	“A ferramenta psicológica ou signo são usados para mediar o pensamento e as atividades que ajudam o homem a desenvolver o seu processo mental” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 22).
continua...	
<b>FERRAMENTA FÍSICA</b> ( <i>PHYSICAL TOOL</i> )	“A ferramenta física é a orientação externa que molda o mundo material” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 22).
<b>ENSINO ESPECIALIZADO</b> ( <i>EXPERTISE TEACHING</i> )	“Ensino especializado são atividades mediadas por instrumentos psicológicos que levam o indivíduo a obter um desenvolvimento melhor e a alcançar uma habilidade especializada de ensino” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p.23).

Quadro 6 – Síntese dos conceitos Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação responsiva, ferramenta psicológica, ferramenta física, ensino especializado, segundo a perspectiva sociocultural

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Este capítulo abordou a fundamentação teórica com os subtítulos: *panorama histórico da formação de professores de língua estrangeira*, em que faço um relato sobre momentos significativos do percurso do ensino de língua estrangeira. Em seguida, discorro sobre *a formação do professor de língua estrangeira*; na sequência, apresento uma síntese sobre *a formação inicial do professor de línguas estrangeiras no Brasil*. Finalizo o capítulo apresentando a fundamentação teórica desta pesquisa, qual seja, *a perspectiva sociocultural na formação de professores de língua estrangeira*.

No Capítulo 3, a seguir, apresento a Metodologia e os Procedimentos de análise dos dados, gerados, a partir dos registros coletados durante as gravações das observações das aulas teóricas na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, com a professora formadora, Lívia; do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, com o aluno-professor, Sérgio; das entrevistas, dos questionários; da Representação Pictórica do tema *Ensinar Inglês é...*; dos diários, da autobiografia e dos documentos (planos de aula) produzidos pelo aluno-professor.

**3**

**METODOLOGIA**

### 3.1 Natureza e metodologia da investigação

Neste capítulo, apresento a natureza e a metodologia da pesquisa, um estudo de caso conduzido no âmbito de um paradigma de cunho etnográfico. André (1995, p. 27) observa que “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Segundo a autora, etimologicamente, o conceito, *etnografia*, significa “descrição cultural”. Esse termo apresenta dois sentidos; o primeiro refere-se ao conjunto de técnicas usado para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social. O segundo sentido diz respeito ao relato escrito resultante do emprego das técnicas. A opção pelo paradigma qualitativo (ERICKSON, 1986; BOGDAN; BILKEN, 1992, 1998; SILVERMAN, 2000) e de enfoque sociocultural (JOHNSON, 2009; JOHNSON; GOLOMBEK, 2016; VYGOTSKY, 1988, 1986, 1978) justifica-se, porque o objetivo de minha pesquisa não é testar uma teoria específica e, em seguida, considerar dados quantitativos; mas, sim, observar, descrever e analisar o que de fato acontece na prática do aluno-professor, ao cursar a disciplina de Metodologia, e, a partir disso, averiguar as possibilidades de construção, coconstrução e reconstrução de conceitos acadêmicos que, possivelmente, venham a acontecer durante o período do Estágio Supervisionado.

O paradigma qualitativo de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX, quando cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação que até então era utilizado nas ciências físicas e naturais, o qual era fundamentado em uma perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar sendo modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Cientes de que tais fenômenos são complexos e dinâmicos e que, neste tipo de contexto, o interesse maior está em um fato particular – elemento essencial para a sua compreensão – e não na explicação causal, os pesquisadores perceberam que, para realizar a investigação dos problemas sociais, seria mais adequado que se utilizasse como paradigma metodológico a hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados, levando em conta cada mensagem, suas interpretações e suas inter-relações. Neste sentido, portanto, o foco da investigação deve-se centrar na compreensão dos significados, atribuídos pelos sujeitos as suas ações, e, para compreendê-los, torna-se necessário que estejam inseridos em um contexto. Com base nestes princípios, o paradigma de pesquisa qualitativo é, conforme André (2000, p. 17), “o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”, porque ele (este paradigma) se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa o qual “divide a realidade em unidades passíveis de

mensuração, estudando-as isoladamente, defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2000, p. 17). Não obstante, várias são as interpretações sobre o conceito de pesquisa qualitativa, encontradas na literatura e, muitas vezes, determinado conceito não explicita o tipo de pesquisa qualitativa a que se refere. Dessa forma, alguns pesquisadores consideram-na uma pesquisa fenomenológica (MARTINS; BICUDO, 1989), outros, como sinônimo de etnográfico (TRIVINOS, 1987), e Bogdan e Biklen (1982), como sendo um tipo de guarda-chuva. Há também aqueles que a identificam como sendo aquela que não envolve números, ou seja, qualitativo como sinônimo de não-quantitativo.

Propus realizar uma pesquisa investigativa do tipo estudo de caso, na qual procurei observar o que ocorre no contexto natural de ensino-aprendizagem e, por este motivo, o paradigma qualitativo, compatível com as teorias socioculturais, é particularmente apropriado para o contexto desta pesquisa; ao mesmo tempo, também, observo e busco entender como o participante construiu suas visões de ensino, demonstradas em suas ações e falas, em um discurso especializado e utilizado em meio profissional que foi se formando no decorrer de seu estágio (BOGDAN; BILKEN, 1992; CISAR, 2002).

O estudo de caso é um tipo de investigação, considerado coerente com a pesquisa etnográfica, que vem sendo usado em diferentes áreas do conhecimento. Está presente também nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas em uma concepção bem mais estrita, isto é, o estudo descritivo de uma unidade (um professor, um aluno ou uma sala de aula). No entanto, o estudo de caso etnográfico que surge na literatura educacional com um sentido mais evidente é a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso que, em outras palavras, significa que não são todos os tipos de estudo de caso que estão incluídos dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa, assim como nem todo estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso. Na etnografia, a preocupação maior é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados, sendo que alguns deles (significados) são diretamente expressos pela linguagem, já outros são transmitidos indiretamente por meio de ações. O reconhecimento de um estudo de caso etnográfico está, primeiramente, no preenchimento dos requisitos da etnografia, somado a um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, ou seja, uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. Portanto, o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular, pois, segundo André (2000, p. 30), “ao selecionar uma determinada unidade, o interesse maior é compreendê-la como unidade”. E isso é o que busco desenvolver nesta investigação.

Na área de Linguística Aplicada, o estudo de caso tem um papel relevante pelo fato de que, nesta área, este tipo de pesquisa instituiu e formalizou, em especial, estudos como ensino, aprendizagem e uso de línguas. Outras contribuições se destacaram em teorias e modelos, focalizando estudos relacionados à motivação e identidade do aprendiz, ao desenvolvimento e cognição do professor, à aculturação e socialização, ao desenvolvimento linguístico, dentre outros. Além de contribuir com as teorias, o resultado de pesquisas realizadas influenciou as políticas educacionais, assim como as práticas pedagógicas. A origem do estudo de caso encontra-se na Sociologia, Psicologia, Linguística e em outras áreas que abordam teoria, metodologia e prática. No caso da Antropologia, comumente chamada de *etnografia* ou *estudo de caso etnográfico*, o foco está, geralmente, nos padrões culturais, nos sentidos e na socialização em grupos socioculturais e comunidades, observados e documentados por estudiosos/pesquisadores, durante um determinado período de tempo. Pode acontecer também que, ao realizar este tipo de estudo, o pesquisador encontre certas dificuldades. Este fato provavelmente ocorra, devido à combinação que existe do processo de condução do estudo de caso com os níveis da unidade de estudo (o problema) e do produto do tipo de investigação. Entre as definições do conceito de estudo de caso, apresentadas na literatura, estão a de Yin (2014) que o define em termos de *processo* de pesquisa. Segundo o autor, o estudo de caso é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo em seu contexto real. Stake (2006) foca na *unidade de estudo*, ou seja, o problema (*case*). Para Merriam (1998, p. 27), este tipo de estudo pode ser definido como *produto final*, visto que, de acordo com sua visão, “o estudo de caso qualitativo é uma intensiva descrição holística e uma análise de um fato único de um fenômeno ou unidade social”. Acrescenta, ainda, que cada abordagem mostra alguma coisa sobre o estudo de caso e, com certeza, todas abordagens contribuem para uma compreensão geral da natureza da pesquisa em desenvolvimento. Conforme Duff (2014), a pesquisa realizada por meio de estudo de caso busca fornecer uma completa documentação e exploração do fenômeno que está sendo investigado, por este motivo, torna-se importante examinar a inter-relação que há entre as dimensões linguística, social, cultural, política e afetiva da experiência e do desempenho do problema em contexto.

Na coleta de dados desta pesquisa utilizo diferentes tipos de instrumentos, tais como: observações das aulas teóricas com a professora formadora, questionários (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002), entrevistas, diários, Representação Pictórica do tema *Ensinar Inglês é...*, autobiografia, observação das aulas de estágio supervisionado, documentos (planos de aula) produzidos pelo aluno-professor. O uso de instrumentos como questionários, entrevistas,

representação pictórica e documentos elaborados pelo aluno-professor contribuíram, expressivamente, para reflexão e construção social do conhecimento sobre sua prática durante a execução do estágio, além de possibilitar uma triangulação mais eficiente das informações coletadas.

De acordo com a Perspectiva Sociocultural (VYGOTSKY, 1988, 1987, 1986, 1978; JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, 2011, 2004, 2002; LANTOLF; POEHNER, 2014; FARREL, 2012, 2005), é, a partir da exposição teórico-prática do aluno-professor que o professor formador terá condições de reconhecer e intencionalmente orientar/direcionar o que acontece no interior das práticas de formação do professor de segunda língua. Será capaz também de se informar sobre o perfil desse aluno-professor e em quais níveis – afetivo, experiência – em termos de cognição, ele se encontra, assim como a forma como ele vivencia ambas experiências, isto é, ser e tornar-se professor.

### **3.2 A opção pela perspectiva sociocultural na pesquisa**

A experiência como professora das disciplinas práticas da graduação do Curso de Letras de uma universidade do interior de Minas Gerais, despertou em mim o interesse em pesquisar questões práticas e teóricas, vivenciadas por alunos-professores de Língua Inglesa em formação. Motivada pelo ensejo de experiências contínuas e com o propósito de compreender as constantes dificuldades, apresentadas durante os estágios supervisionados, decidi investigar como ocorre a aprendizagem do aluno-professor e a relação que existe entre a ensinagem da professora de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês e a ensinagem do aluno-professor nas aulas desenvolvidas por ele no Estágio Supervisionado.

Ao longo de minha experiência profissional, principalmente, durante as aulas, quando das observações e dos *feedbacks*, percebia a contradição entre a ação vivenciada (*conceito cotidiano*) e a teoria (*conceito acadêmico*) do aluno-professor em seu Estágio Supervisionado. Diante disso, busquei, nos preceitos da perspectiva sociocultural, a base para entender o que, em realidade, acontecia no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês e das aulas de Estágio Supervisionado. Assim, decidi fundamentar o meu trabalho nos estudos e nas pesquisas relacionados à teoria sociocultural do cientista Vygotsky (1978, 1981, 1986) e das pesquisadoras, linguistas aplicadas e formadoras

de professores de língua estrangeira, Johnson e Golombek (2016, 2004), Johnson (2009, 2009b, 2006, 2007) e Golombek (2011, 2015). Esses estudiosos postulam que a aprendizagem do dia a dia (*conceito cotidiano*) emerge de atividades concretas e de interações sociais imediatas, ou seja, trata-se de um tipo de conhecimento empírico inconsciente que pode estar incorreto, mal informado e/ou mal interpretado. Por outro lado, afirmam também que o *conceito acadêmico* (aprendizagem formal) é um tipo de conhecimento mais sistemático e generalizado que capacita o aluno-professor a pensar em maneiras que transcendam suas experiências cotidianas.

Buscando encontrar respostas para as questões teórica-práticas que surgiam no percurso do semestre letivo, pautei, a princípio, este estudo nas afirmações de Johnson (2009) sobre a importância da perspectiva sociocultural na aprendizagem humana e suas contribuições para a formação do professor de língua estrangeira. Sob os princípios teóricos desta abordagem sociocultural, construí um novo conceito teórico-prático de como observar e analisar (i) a aprendizagem do professor; (ii) a língua; (iii) o ensino de língua; (iv) a ampla macroestrutura social, cultural e histórica e (v) o que constitui o desenvolvimento profissional.

A partir destes princípios, e para fundamentar esta pesquisa, passei a observar, a selecionar e a analisar os excertos das aulas da professora formadora da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, em busca de uma melhor compreensão do processo pedagógico e teórico do aluno-professor. Para isso, centrei-me na observação do conhecimento prévio e posterior do aluno-professor para averiguar as possíveis ocorrências de construção, coconstrução e reconstrução dos conceitos que foram mais recorrentes durante as aulas teóricas observadas, quais sejam: *língua, linguagem, leitura, letramento e texto*.

### **3.3 O contexto**

Realizei esta pesquisa em um Curso de Letras de uma universidade pública federal do interior de Minas Gerais. Os dados foram coletados no 5º Período da graduação do Curso de Licenciatura Plena com habilitações em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

### 3.4 A instituição

A instituição, onde a pesquisa foi realizada, é uma universidade pública federal do interior de Minas Gerais, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

### 3.5 O participante

A escolha do participante de minha pesquisa aconteceu no início do segundo semestre letivo de 2014, em uma turma composta por doze alunos, os quais tive o cuidado de observar e considerar o perfil, para, então, selecionar o meu futuro colaborador. Esta atitude se justifica pelo fato de ser um trabalho de parceria em que, ambos, pesquisadora e participante contribuíssem mutuamente em um clima de respeito, tranquilidade e disciplina.

Desde o início dos contatos semanais com o grupo de futuros professores de inglês, percebi que Sérgio<sup>23</sup> se mostrava atento às informações sobre o projeto de pesquisa que eu propunha realizar. Ao solicitar do grupo contribuições, a partir das atividades propostas (questionários, representação pictórica, entrevistas), ele, Sérgio, sempre se justificava, dizendo que poderia ter feito melhor. Interpretei esse posicionamento como sendo um interesse natural e espontâneo do aluno-professor o qual somou positivamente, quando da escolha final de meu participante.

O relato, a seguir, consiste de informações fornecidas pelo próprio participante e a partir das observações e dos diários feitos por mim, durante a coleta de dados.

Sérgio é aluno do quinto período do Curso de Letras, matriculado na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, com idade entre 23 e 24 anos. Sua postura de aluno universitário revela uma natureza independente e, talvez, um pouco introvertida, mas que considera o trabalho em grupo como uma forma de interação cooperativa e de crescimento acadêmico e profissional que conduz a um autocrescimento. Desenvolvimento cooperativo, para Edge (2002), é uma forma de trabalhar com um ou mais colegas, a fim de se

---

<sup>23</sup> Pseudônimo do aluno-professor, escolhido para participar da pesquisa.

autodesenvolver como pessoa que ensina em seus próprios termos. Já o trabalho em grupo é considerado uma forma de verbalizar questões emergentes, incompletas e problemáticas (JOHNSON, 2009).

Sérgio considera-se uma pessoa fluente em inglês, com alguma vivência e experiência em viagens realizadas para outro país anglo-saxão. Está sempre atento aos eventos acadêmicos, destes participando com apresentação de trabalhos e, inclusive, em projetos de extensão e de pesquisa da universidade onde estuda. Atualmente, participa, como aluno-professor, do *Projeto de Extensão Sem Fronteiras* e diz gostar muito desse desafio acadêmico. Ele acrescenta que, antes de iniciar o seu curso de formação de professores, não possuía nenhuma experiência no magistério e, principalmente, como professor de língua inglesa. Sua atuação em sala de aula teve início no terceiro período do Curso de Letras e acredita que essas atividades, de alguma forma, contribuíram para a realização de seus estágios. Pretende, no futuro, tornar-se pesquisador da área de Linguística Aplicada e professor universitário.

Sérgio diz ter cursado o Ensino Fundamental e Médio em escola pública. Aprendeu inglês, principalmente, por meio de aulas nestas escolas; mais tarde, complementou esse estudo em cursos de institutos de idiomas. Ele tem ciência de que o professor não é considerado, na literatura da Linguística Aplicada, um detentor do conhecimento, mas um mediador entre o conhecimento e o aprendiz; um facilitador para que o aprendizado ocorra e permita que os alunos se apoderem da língua estrangeira, comunicando e conseguindo existir nesta língua, o inglês.

Considero interessante observar como Sérgio, que se auto classificou como iniciante na prática pedagógica e no conhecimento teórico de ensino e aprendizagem, alcançou, no quinto período, um desenvolvimento e um desempenho que pode ser classificado como uma evolução significativa nesta área. Isso, segundo ele, deve-se ao esforço e ao envolvimento contínuo na vida acadêmica, embora ainda tenha muito a realizar para alcançar a sua meta. Em vários momentos, demonstrou ter objetivos traçados, uma postura acadêmica segura e uma visão profissional clara quanto ao seu futuro como professor de língua estrangeira.

### **3.6 A professora formadora da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês**

A professora formadora da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês é graduada pela universidade onde esta pesquisa se realiza. Obteve o título de mestre em Análise do Discurso, nesta mesma universidade, e o de doutorado, na mesma área, em uma universidade pública do estado de São Paulo. Atua como professora universitária, desde 2004, e está envolvida em projetos e pesquisas relacionados à área da análise de discurso, assim como à formação de professores de língua estrangeira. É uma profissional comprometida com a educação e com a estabilidade e a qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas de Ensino Médio e Fundamental. O seu trabalho acadêmico abrange os três níveis: ensino, pesquisa e extensão.

No intuito de facilitar a identificação e o acompanhamento da transcrição dos dados (excertos), adotei para a referida professora o pseudônimo Lívia. Importante ressaltar que, neste estudo, a participação da professora Lívia se caracteriza como uma participante colaboradora ativa, principalmente, acrescentando informações e detalhes importantes que subsidiaram e facilitaram a compreensão do processo de formação teórico-prático de Sérgio. Na realidade, o real interesse desta pesquisa é o de acompanhar e observar as aulas da professora formadora com a intenção de, a partir de um levantamento, averiguar aqueles conceitos acadêmicos que foram mais recorrentes durante as aulas teóricas ministradas.

O foco principal de meu estudo é o participante e aluno-professor, Sérgio, em seu percurso, vivências e experiências anteriores a seu ingresso à universidade e, principalmente, durante o seu período de formação acadêmica na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês e no Estágio Supervisionado.

#### ***3.6.1 O plano de curso***

O plano de curso do 5º período do 1º semestre de 2014, da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, evidenciou uma metodologia de natureza sócio discursiva da linguagem e seus desdobramentos sobre os diferentes aspectos envolvidos na metodologia de ensino-aprendizagem de inglês. O documento compunha-se de identificação,

da ementa, da justificativa, dos objetivos gerais e específicos, do programa, da metodologia, da avaliação e da bibliografia básica e complementar.

### 3.6.2 O programa do curso

O conteúdo do plano de curso foi elaborado de forma a atender aos objetivos do Curso de Letras da universidade (ANEXO A), da professora Lívia e dos alunos-professores. Este era composto por cinco unidades as quais se subdividiam em subunidades, distribuídas entre questões teóricas e práticas.

O Quadro 7, apresentado na página a seguir para melhor visualização, mostra a organização do programa e a distribuição dos conteúdos das unidades e de suas respectivas subunidades. Apresenta a sequência numérica de cada unidade, o tema a ser discutido em cada uma delas, a disposição de cada subunidade e seu respectivo conteúdo.

<b>PROGRAMA DO CURSO DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS</b>			
<b>UNIDADE</b>	<b>TEMA</b>	<b>SUBUNIDADE</b>	<b>CONTEÚDO</b>
<b>1</b>	Contemporary and linguistic politics for teaching a foreign language in Brazil.	<b>1.1</b>	Post-modernity and the <i>need</i> for learning a foreign language.
		<b>1.2</b>	PCNs and Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Estrangeira.
<b>2</b>	Teaching Planning	<b>2.1</b>	Lesson Planning.
		<b>2.2</b>	Unit Planning.
		<b>2.3</b>	Course Planning
<b>3</b>	Language acquisition theories and foreign language teaching methodologies and approaches.	<b>3.1</b>	Language conceptions and consequences to the process of teaching and learning a foreign language.
		<b>3.2</b>	Foreign language methodologies and approaches.
		<b>3.3</b>	The so called <i>Communicative Approach</i> .
		<b>3.4</b>	Discursive socio-interacionism.
		<b>3.5</b>	Micro-teaching and Class Observation.

continua...

<b>4</b>	Avaliação (teórico-prático)	<b>4.1</b>	Participação, pesquisas e reflexões (trabalho individual). Durante o semestre.
		<b>4.2</b>	Microensinos (em grupos). Durante o semestre.
		<b>4.3</b>	Relatórios de Observação (individual). (Agosto, 2014).
		<b>4.4</b>	Prova Escrita. (Agosto, 2014).

Quadro 7 – Programa de Curso da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira – Inglês

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além de todas as especificações dadas sobre o conteúdo do programa, havia, também, uma observação informando sobre as condições de aprovação na disciplina, ou seja, o aluno-professor somente seria aprovado mediante as avaliações e a realização de todas as atividades práticas e teóricas exigidas durante o semestre.

A bibliografia adotada pela professora Lívia para as discussões teóricas e práticas no decorrer do semestre, incluía, principalmente, os seguintes autores: Moita Lopes (2008); Liberali (2004); Richards e Rodgers (1986); Widdowson (1978); Marchuschi (2014); Ur (1999); Klapper (2006); Dolz, Noverraz e Schnewly (2004); Almeida Filho (1999, 1998); Coracini (2003); Moirand (1991); Perrenoud (2000); Silveira (1999); Leffa (1988); Hutchinson e Waters (1987); Machado e Cristovão (2006); Rojo e Moita Lopes (2004); Cristovão (2005); Grigoletto (1999), Magno Silva (2009), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira (1998) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006).

A metodologia da professora formadora estava fundamentada em aulas expositivas e dialogadas; leituras e discussões de textos; dinâmicas em grupo, baseadas nos temas discutidos; análise de aulas e vídeos; elaboração e exposição de microensinos. Quanto aos recursos utilizados por ela e mesmo pelos alunos-professores em suas apresentações práticas e, algumas vezes, em trabalhos teóricos foram: lousa branca e recursos audiovisuais (*data show*, TV, vídeo).

Ressalto ainda que todo o programa do primeiro semestre de 2014 foi cumprido, na íntegra, pela professora Lívia.

### **3.6.3 A professora formadora e o conteúdo das aulas de Metodologia selecionadas para esse estudo**

Nesta seção, faço, primeiramente, um comentário geral sobre o trabalho desenvolvido, no primeiro semestre de 2014, pela professora formadora. Inicialmente, apresento uma visão do conteúdo estudado: os conceitos acadêmicos, o conteúdo pedagógico e os estágios supervisionados. Em seguida, anuncio, de forma breve, a seção em que relato o conteúdo das aulas dois, três e treze. Estas três aulas compunham o conteúdo da Unidade Três do planejamento da professora Lívia, nas quais, houve uma ocorrência maior dos conceitos a serem analisados neste estudo, quais sejam: texto, língua, linguagem, letramento e leitura. As outras três unidades do plano de curso da professora formadora foram planejadas para realizar um trabalho com atividades e discussões teóricas direcionadas à prática e observação de aulas.

A abordagem sócio-interacionista-discursiva foi um dos conceitos que obteve uma atenção diferenciada nas discussões teóricas e também práticas da professora Lívia. Segundo ela, quando o professor adota um texto como gênero, a partir dessa abordagem, a produção final dos alunos deve ser baseada naquele gênero explorado naquela aula. Esta explicação parece justificar o interesse da professora formadora em fazer os alunos-professores compreenderem a relevância de se trabalhar com gêneros nesta abordagem. Sendo a sua especialidade em Análise do Discurso, ela considerou também oportuno incluir a abordagem comunicativa como um outro apoio teórico nos planejamentos das aulas de estágio. As discussões estenderam-se ainda aos conceitos de leitura, leitura crítica, letramento, letramento crítico, texto, língua e linguagem. Estes conceitos eram inseridos no âmbito da Análise do Discurso e fundamentados nos princípios da abordagem sócio-interacionista-discursiva, com o objetivo de levar o aluno-professor a desenvolver um plano de aula que permitisse um melhor uso da prática e da habilidade oral. Porém, ressalto que o conteúdo programático proposto pela professora Lívia não se limitou apenas ao arcabouço teórico da Análise do Discurso. Durante as interações dialéticas e dialógicas com os alunos-professores pude perceber um discurso teórico-prático, embasado nos princípios e nos objetivos metodológicos de novas teorias de ensino-aprendizagem, as quais acrescentaram uma ampla visão e uma nova compreensão dos conceitos e do que seja *ensinar e aprender* uma língua estrangeira.

O conteúdo pedagógico foi outro assunto bastante discutido em sala de aula. Partindo de reflexões de autores que discutem sobre a prática na formação de professores de línguas

estrangeiras, a interação dialógica e, algumas vezes, até dialética, elencou tópicos como: sequência didática; organização e administração de aulas de ensino de línguas; discussões sobre procedimentos pedagógicos; microensinos e *feedbacks*; instrumentalização do aluno-professor para a elaboração dos planos de curso e de aula; análise de livros didáticos; confecção de materiais didáticos; uso de recursos humanos e, de forma mais breve, processos de avaliações formal, presencial e progressiva.

As observações de aulas, segundo a professora Lívia, além de serem realizadas nas escolas pública e privada de Ensino Fundamental e Médio, poderiam também acontecer em instituto de línguas. Sendo a prática pedagógica e a observação de atividades com um nível de exigência curricular requisitado pela universidade e pela própria professora formadora, observei que, no programa de curso, ela reservara um maior número de aulas para orientar e preparar os alunos-professores. Textos foram lidos e analisados simultaneamente com a explicação e orientação de como fazer observações de aulas e, posteriormente, de como ministrar uma aula de línguas estrangeiras. Todo esse esforço se destinava a contribuir para ampliar o conhecimento e o aprendizado sobre o que é e como ensinar línguas em um contexto educacional público. Dentre os procedimentos relevantes e de interesse dos alunos-professores que integram as atividades de observação, a professora Lívia destacou os seguintes: o modo de redigir os relatórios finais; o número de observações que deveriam ser realizadas nas escolas; a postura do aluno-professor, observador, no momento das observações nas escolas; a ética; a interação entre o professor observado e o aluno-professor; o levantamento das condições espaciais e educacionais da escola selecionada; o modo de escrever e interpretar as ações do professor de inglês que se está observando; o início e o término das atividades de observação; e a apresentação dos nomes das escolas selecionadas para a realização da observação.

Conforme já mencionado, nesse segundo momento, faço uma breve introdução a respeito das aulas ministradas pela professora Lívia. Entre as 15 aulas observadas durante o semestre, apenas três foram selecionadas. A razão da escolha deve-se ao fato de que os conteúdos dessas aulas apresentaram uma maior ocorrência de conceitos. Foram selecionadas as aulas de números dois (09/05/2014); três (16/05/2014) e treze (01/08/2014). O conteúdo dessas três aulas pautou-se na Unidade Três do programa de curso da professora formadora, na qual, houve a apresentação e a discussão dos conceitos de língua, linguagem, letramento, leitura e texto, objetos de estudo desta pesquisa.

Considerando a área de atuação da professora formadora, a Análise do Discurso, deduzi que essa poderia ser uma das prováveis razões pelo fato de ela enfatizar e, ao mesmo tempo,

orientar seus alunos-professores sobre a relevância de se trabalhar com a abordagem sócio-interacionista-discursiva. Durante as aulas teóricas, percebi que ela apresentava os conceitos, a serem discutidos e estudados, fazendo uso de uma técnica explicativa, ilustrativa e exemplificativa. No entanto, algumas definições, quando ocorriam, estavam relacionadas ao conhecimento pedagógico e/ou às questões teóricas de observação de aulas nas escolas públicas e privadas. Um exemplo da ocorrência de uma definição relativa à prática é a de metodologia que, segundo a professora formadora, “é o efeito de um conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira” (PROFESSORA FORMADORA, aula três, 2014). No exemplo, a seguir, ela explica como analisar uma aula observada. Para tanto, cita os níveis de reflexão, quais sejam: a técnica, a prática e a crítica (LIBERALI, 2010), explicando o seguinte, “confrontar permite ainda perceber que muitas vezes as visões e as ações dos professores são meras preferências pessoais” (PROFESSORA FORMADORA, aula dois, 2014). Para expor sobre a importância da escolha de uma abordagem no ensino de línguas, ela usa, como ilustração/exemplificação, a própria experiência dos alunos-professores:

#### Fragmento 1

mas vamos pensar na [+] em vocês enquanto alunos de [+] língua estrangeira. Pode ser francês, pode ser espanhol, pode ser o que vocês quiserem, é::: [...]. Como são as aulas de vocês? Vocês acham que elas são mais voltadas para o ensino e aprendizagem? De regras gramaticais? Elas são mais voltadas para [+] interpretação verbal entre os alunos? Elas são mais voltadas para a repetição? Como é que é? Como é que são as aulas que vocês têm de au [++] de língua estrangeira?

Fonte: Professora formadora, aula três, 2014.

Pude perceber, então, nesses excertos, que a professora Lívia parecia criar certas condições para facilitar a conexão entre compreensão teórica e ação prática em sala de aula.

Com base no exposto acima, selecionei três aulas as quais considere relevantes para a análise, cujo conteúdo prático foi abordado com menor intensidade. Na seção a seguir, faço um relato destas aulas - dois, três e treze.

### 3.6.3.1 Conteúdo da Aula Dois

A aula dois foi ministrada no dia 9 de maio de 2014 e iniciou com 10 alunos-professores, sendo que dois, dos 12 alunos do grupo, estavam ausentes. A professora formadora chegou 10 minutos antes do início da aula, organizou seu material e, enquanto aguardava a chegada dos outros alunos, deu alguns avisos e algumas informações gerais. Após alguns minutos de espera, ela começou as atividades, averiguando quem havia lido os textos solicitados para a aula deste dia: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*; *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*; *Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos* (MOITA LOPES, 2008), entre outros textos sobre o mesmo assunto. Durante as discussões, os alunos-professores apresentaram várias dúvidas em relação à elaboração das perguntas que a professora Lívia havia entregue como roteiro de leitura. Na opinião deles, algumas estavam confusas e, por este motivo, sentiram dificuldades em identificar a qual texto elas se referiam. A professora formadora considerou a observação relevante e propôs revisar o roteiro de perguntas novamente. Em seguida, ela, dialogicamente, apresentou os conceitos de leitura e letramento. A princípio, optou por averiguar o nível de conhecimento dos alunos-professores sobre as diferenças entre esses dois conceitos. Houve muitas dúvidas e também perguntas, porém, aos poucos foram sendo esclarecidas.

O objetivo da professora formadora era discutir sobre determinados conceitos que, segundo a sua percepção, mostravam ser, ainda, problemáticos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Visando ampliar este conhecimento do aluno-professor, ela discutiu e explicou o significado e o uso pedagógico dos conceitos de letramento, leitura, língua, linguagem, no contexto de ensino de línguas das escolas públicas. Estas discussões conceituais estão pautadas nos documentos dos PCNs e OCEM, a partir dos quais, a professora esclareceu sobre os problemas e as dificuldades de se trabalhar com o ensino de inglês. Houve vários questionamentos, dúvidas e dificuldades, com relatos de experiências vivenciadas tanto pela professora Lívia como pelos alunos-professores. O interesse e a motivação pelo assunto foram significativos, porque o grupo era composto de alguns com experiência em aulas particulares, outros eram professores de escolas de idiomas e ainda havia aqueles sem nenhuma experiência de sala de aula. Portanto, era um grupo heterogêneo, compartilhando suas dúvidas e ansiedades, que, mesmo não tendo uma vivência docente no contexto educacional da escola pública,

interagia com a professora formadora por meio de um discurso dialógico e dialético nos níveis político, institucional, educacional e pessoal.

### 3.6.3.2 Conteúdo da Aula Três

Em 16 de maio de 2014, houve mais uma aula com informações e procedimentos pedagógicos importantes para o estágio de observação nas escolas. Ao iniciar a aula, vários problemas relacionados à tecnologia ocorreram, consumindo alguns minutos, até serem resolvidos pelo técnico do setor de recursos. A professora Lívia, devido ao imprevisto ocorrido com a aparelhagem, reprogramou o seu plano de aula. Resolvidas todas as questões, ela deu início à aula e, neste dia, houve uma participação ativa e produtiva dos alunos-professores. Havia oito alunos-professores presentes e quatro ausentes.

A primeira atividade da aula foi leitura e discussão de um texto teórico da autoria de Paiva (2005). A professora Lívia projetou o resumo feito por ela na tela do *power point* e solicitou a diferentes alunos-professores que lessem cada parágrafo do texto. Ao término de cada parágrafo, ela interrompia a leitura e discutia, com o grupo, e/ou tecia comentários sobre questões relevantes e, inclusive, remetendo-se ao conteúdo estudado nas aulas anteriores, no qual se incluíam os conceitos de língua, linguagem, leitura, letramento e texto. Este procedimento continuou até o final do resumo do texto. Com o objetivo de expandir e complementar a discussão, outros autores foram citados, assim como informações importantes sobre experiências de outros professores em outras universidades e/ou escolas públicas e privadas. Os alunos-professores também contribuía, apresentando situações vivenciadas e isso movimentou o conhecimento e a interação dialógica entre ambas as partes. Esta primeira parte da aula se pautou em discussões teóricas necessárias para a realização dos estágios.

A segunda parte da aula aconteceu após o intervalo e a professora Lívia pediu aos alunos-professores que regressassem, sem atraso, às 10h30, devido aos imprevistos ocorridos inicialmente. Após o retorno de todos, e com o apoio do *power point*, ela inicia a discussão do texto de Liberali (2004) sobre as linguagens da reflexão. Solicita a eles que consultem o texto da autora, juntamente, com as lâminas apresentadas na tela, para explicar e diferenciar os níveis de reflexão, mencionados pela autora. Depois de alguns minutos, a professora Lívia averigua o que eles conseguiram entender sobre o texto. Alguns deles encontraram certas dificuldades,

assim, para esclarecer dúvidas, ela retoma com eles a leitura de trechos do texto. A partir dessa discussão, informação e orientação, a professora formadora retorna aos três níveis de reflexão, mostrando como usá-las nas suas observações nas escolas selecionadas.

Em seguida, a professora Lívia orientou os alunos-professores sobre o estágio de observação, isto é: o modo de fazer as observações; a divisão dos grupos; a escolha das datas de início e término; a apresentação dos nomes das escolas selecionadas; o preenchimento das fichas por eles e pela escola; a elaboração do relatório, entre outros. Informou ainda que a realização do estágio poderia ser individualmente e/ou em grupos pequenos, alertando-os sobre a postura, o modo de vestir e a interação com os responsáveis pelo ensino e pela escola.

A aula foi encerrada com avisos e informações gerais sobre as atividades de observação que deveriam ser cumpridas durante o semestre e sobre o que seria discutido na aula seguinte.

#### 3.6.3.3 Conteúdo da Aula Treze

Na aula ministrada no dia primeiro de agosto de 2014, o conteúdo foi sobre as apresentações dos microensinos e a sequência didática no planejamento de aula. Neste dia, os 12 alunos-professores estavam presentes e eles, em grupos de quatro componentes, organizaram-se para, assim, poder iniciar a atividade. Cada grupo escolheu um gênero diferente para fazer o planejamento e, assim, expor a sequência didática de sua aula. O período de tempo era de quinze minutos para cada grupo e todos os membros deveriam participar da atividade. Ao final de cada apresentação, a professora Lívia tecia comentários sobre o desempenho e as ações práticas dos alunos. Quando necessário, retomava questões teóricas que contribuíssem para a compreensão de seus *feedbacks*, uma maneira de associar a prática à teoria, porém, sempre em um formato explicativo e/ou ilustrativo. Esta atividade consumiu quase duas horas da aula.

Após esta apresentação, a professora formadora mostrou e comentou um resumo sobre a abordagem comunicativa em *power point*, exibindo, em seguida, um vídeo referente ao assunto. Ciente de que os alunos-professores já haviam estudado este conceito na disciplina de Linguística Aplicada em Língua Estrangeira, ela fez, apenas, uma revisão minuciosa para reativar o conhecimento cognitivo dos alunos-professores. Retomou ainda a discussão sobre gênero, associando seu conceito à abordagem sócio-interacionista-discursiva. Apontou os pontos positivos e negativos, ao se trabalhar com gêneros nesta abordagem. Na sequência,

retomou os conceitos de língua, linguagem, letramento, leitura e texto, acrescentando também aqueles sobre letramento crítico e leitura crítica. Tudo isso voltado para a prática pedagógica do ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O Quadro 8, na página a seguir, mostra uma síntese dos conteúdos trabalhados nas aulas dois, três e treze, com a apresentação de data, horário e bibliografia adotada para cada aula, bem como o conteúdo planejado e discutido durante cada evento.

<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>CONTEÚDO</b>
<b>AULA 02</b> 09.05.2014	08h-11h30	Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998); Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCEM (2006); Moita Lopes (2008); Rojo e Lopes (2004); Coracini (2003); Liberali (2004).  (Referências de autores em endereços eletrônicos).	- PCNs/OCEM - Letramento; letramento crítico - Leitura/ leitura crítica - Texto/língua/linguagem - Identidade Nacional
<b>AULA 03</b> 16.05.2014	08h-11h30	Liberali (2004); Dolz, Noverraz e Schnewly (2004); Leffa (1988); Marchuschi (2014); Cristovão (2005); Silveira (1999); Grigoletto (1999).	- Reflexão crítica - Língua - Sequência didática - Estágio de observação - Abordagem socio-interacionista-discursiva
<b>AULA 13</b> 01.08.2014	08h-11h30	Klapper (2006); Moirand (1991); Perrenoud (2000); Hutchinson; Waters (1987); Magno Silva (2009); Machado e Cristovão (2006); Widdowson (1978); Richards e Rodgers (1986); Almeida Filho (1999, 1998); Marchuschi (2014); Machado e Cristovão (2006).  (Referência de autores em endereços eletrônicos).	- Língua/ linguagem/ texto/ leitura/letramento/ leitura crítica/ letramento crítico - Sequência didática (microensino) - Abordagem comunicativa - Perspectiva sócio-cultural e histórica - Abordagem sócio-interacionista - discursiva - Gênero

Quadro 8 – Síntese do conteúdo das aulas teóricas: aulas dois, três e treze

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Outros conceitos teóricos e práticos estavam incluídos nas discussões, por exemplo: analfabeto funcional, identidade, caráter performativo da linguagem, juízo de valor; leitura instrumental, dentre outros.

O Quadro 9, a seguir, apresenta os conceitos que se destacaram como mais recorrentes no conteúdo das aulas dois, três e treze da Unidade Três do programa de curso da professora Lívia. A síntese mostra o número da aula a que se referem as informações, as datas em que

foram administradas as aulas, os conceitos trabalhados em cada uma delas e o número de vezes que esses conceitos foram mencionados durante apresentação e discussão em sala.

SEGUNDO SEMESTRE DE 2014		
AULAS	CONCEITOS	MENCIONADOS
<b>AULA 02</b> 09/05/2014	LÍNGUA	12
	LINGUAGEM	09
	LEITURA	11
	LETRAMENTO	07
	TEXTO	10
<b>AULA 03</b> 16/05/2014	LÍNGUA	09
	LINGUAGEM	—
	LEITURA	—
	LETRAMENTO	—
	TEXTO	—
<b>AULA 13</b> 01/08/2014	LÍNGUA	17
	LINGUAGEM	10
	LEITURA	12
	LETRAMENTO	—
	TEXTO	18

Quadro 9 – Síntese dos conceitos acadêmicos mais recorrentes nas aulas dois, três e treze

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As ocorrências dos conceitos *língua*, *linguagem*, *leitura*, *letramento* e *texto* foram diferenciadas entre as três aulas. Por exemplo, *língua*, *leitura* e *texto* foram mais representativos na aula dois. Na aula três, destacou-se o conceito de *língua* e, nas ocorrências da aula treze, a ênfase maior foi para os conceitos *língua*, *leitura* e *texto*. Outros conceitos, tais como abordagem sócio-interacionista-discursiva, gênero e abordagem comunicativa também foram mencionados com uma certa frequência, certamente, porque a professora Lívia, além de os considerar relevantes para a realização das atividades práticas quis também se certificar de que o grupo realmente os havia internalizado, assim como os outros conceitos mencionados anteriormente. Por esse motivo, eles tornaram-se essenciais para o *corpus* da pesquisa, devido à relevância das informações e à significativa contribuição para uma melhor e mais ampla compreensão dos dados.

### ***3.6.4 A disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa***

O Estágio Supervisionado de Língua Inglesa do grau de Licenciatura constitui uma prática pedagógica desenvolvida em instituições de Educação Básica e em outros espaços educativos, como escolas pública e privada, sendo um meio privilegiado de integração entre teoria e prática e um fator decisivo na formação profissional do licenciado. O estágio realizado, por meio do componente curricular Estágio Supervisionado, apresenta uma carga horária, perfazendo um total de 400h. É uma fase importante do processo de formação do professor, caracterizando-se pela oportunidade de construção teórico-prática, em atividades práticas, de conhecimentos teóricos adquiridos durante a realização do Curso de Graduação em Letras. O estágio permite ao aluno observação, pesquisa, planejamento, execução e avaliação de diferentes atividades pedagógicas, assim como domínio de instrumentos teóricos e práticos, necessários ao desempenho de suas atividades.

A carga horária distribuída entre aulas teóricas (15h) e práticas (60h) perfazem um total de 75h. Esta disciplina propõe o estudo teórico e a prática reflexiva de formação de professores de língua inglesa como pesquisadores, agentes políticos de mudanças sociais e promotores do desenvolvimento de projetos de ensino inter e transdisciplinar.

O objetivo geral refere-se ao desenvolvimento prático de ensino de língua inglesa, nas redes pública e privada, atrelado à realização de projetos de pesquisa colaborativa a serem realizados juntamente com os professores em serviço. Quanto aos objetivos específicos, o texto apresenta os seguintes itens: (i) vivenciar, como professor em formação, experiências metodológicas e linguísticas de ensino de língua inglesa; (ii) vivenciar a prática reflexiva como ponto de partida para desenvolvimento de postura de professor-pesquisador de sua prática docente; (iii) elaborar e analisar planos de curso, de disciplinas e de projetos didáticos.

Os conteúdos programáticos a serem desenvolvidos nos estágios devem estar de acordo com as ementas constantes das fichas de disciplinas, inseridas no Projeto Pedagógico de Graduação em Letras (grau licenciatura).

### 3.7 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A partir do momento da definição do contexto desta pesquisa, passei a dirigir um olhar mais cuidadoso e atencioso a tudo que envolvia e que julgava importante para a coleta e análise de dados. Com o objetivo de aprofundar as informações coletadas, por meio dos instrumentos utilizados, passei a monitorar esse contexto teórico-prático para que pudesse, assim, ter uma visão e uma compreensão mais clara e evidente dos fatos.

Segundo os preceitos que embasam esta pesquisa a qual segue um paradigma qualitativo de cunho etnográfico-interpretativo (BOGDAN; BILKEN, 1992; 1998; ERICKSON, 1986; SILVERMAN, 2000), a busca por informações e entendimentos deve ser feita, por meio do engajamento em atividades teórico-práticas do contexto de ensino-aprendizagem do participante da pesquisa. Fundamentada nesta proposta, busquei entender, conforme os princípios da perspectiva sociocultural (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, 2013, 2003; JOHNSON, 2015, 2009; VYGOTSKY, 1978, 1988, 1986), as possíveis ocorrências de construção, coconstrução e reconstrução de conceitos acadêmicos na relação entre a ensinagem da professora formadora e a ensinagem do aluno-professor. Apoiada neste arcabouço teórico e nos instrumentos utilizados para a coleta de dados – as gravações em áudio das aulas teóricas e do Estágio Supervisionado; as entrevistas; a representação pictórica; os questionários; os documentos produzidos pelo aluno-professor (planos de aula) e os diários – passei, por meio de um levantamento, a documentar as ocorrências conceituais que considere mais significativas, quais sejam: língua, linguagem, letramento, leitura e texto. Os dados coletados foram analisados separadamente e depois triangulados para, em seguida, responder às subperguntas e à principal pergunta de pesquisa.

Na sequência, descrevo cada um dos instrumentos utilizados e, com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão do leitor, organizei-os em duas fases. Na primeira fase, relato sobre as aulas teóricas; a observação das aulas; os diários; a primeira aplicação do questionário, da entrevista e da Representação Pictórica do tema *Ensinar Inglês é...* e, no final, faço uma síntese destas atividades. Na segunda, apresento a segunda aplicação do questionário e da entrevista; a Autobiografia de Sérgio; a observação das aulas do Estágio Supervisionado; as atividades do Estágio Supervisionado; os planos de aula, e concluo, fazendo ainda uma síntese a respeito destes instrumentos aplicados.

### ***3.7.1 Primeira fase de coleta de dados***

A primeira fase de coleta de dados foi realizada no 1º semestre de 2014. Como já informado, nesse ano, as universidades federais do país haviam terminado uma longa greve, obrigando, assim, as instituições a fazerem alterações no calendário acadêmico. Outro fato agravante que ocorreu, comprometendo também o percurso do semestre, foi a realização da Copa do Mundo, no Brasil, em julho de 2014. Por este motivo, algumas aulas, muitas vezes, eram transferidas de horário e/ou dia; e, caso houvesse incompatibilidade de horários e dias para reposição, atividades extraclasse eram solicitadas aos alunos-professores.

#### ***3.7.1.1 As aulas teóricas***

As aulas teóricas aconteciam às sextas-feiras, das 8h às 11h30, com um intervalo de 10 minutos. Durante todo este período, procurei obter informações precisas sobre as ocorrências dos conceitos estudados e as ações da professora formadora e dos alunos-professores. Para alcançar o objetivo proposto, optei por monitorar, por meio de gravações de áudio e anotações em diários, aqueles acontecimentos considerados impossíveis de serem gravados. Ciente de que uma câmera poderia, certamente, inibir tanto os alunos como a própria professora formadora, considerei o gravador digital um instrumento fiel de minha pesquisa. As gravações das 15 aulas com duração de 4h30 perfizeram um total de 64h30. Dessas 15 aulas, apenas três foram selecionadas por conterem as ocorrências daqueles conceitos acadêmicos necessários a esta pesquisa.

Considero importante destacar que as observações foram complementadas com anotações (diários) de detalhes relevantes que documentaram fatos presenciais, considerados impossíveis de serem gravados, ocorridos durante as aulas da professora formadora. Fatos, como gestos, posturas, expressões faciais e corporais, mímicas, interações em grupos, entre outros, tornaram-se importantes, uma vez que esclareciam determinadas reações relacionadas à dinâmica do programa do curso e das decisões da professora formadora.

Acredito ser necessário informar, nesse momento, que aquelas aulas em que eram feitas avaliações escritas, como provas, trabalhos em grupos, por exemplo, não foram acompanhadas

e nem observadas por mim, enquanto pesquisadora. Qualquer outro evento formal, realizado, tais como encontros entre alunos-professores para discutirem os planejamentos das aulas ou e-mails enviados entre eles, ou seja, professora formadora/alunos-professores e alunos-professores/alunos-professores não integraram o *corpus* da pesquisa.

### 3.7.1.2 A observação das aulas teóricas

A observação de aula é um instrumento valioso, visto que possibilita a documentação ordenada e sistemática das ações e das ocorrências que acontecem no ambiente da sala de aula e que são, muitas vezes, relevantes para a pesquisa. Estas se classificam em dois níveis: a observação participante e a observação não-participante. Na primeira, o pesquisador observa a si mesmo e o outro, ou seja, ele passa a ser membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades. Na segunda, o pesquisador não se envolve no contexto, apenas observa e grava o que ocorre em sala de aula. A sua intenção é manter distância, com o mínimo ou nenhum contato com os sujeitos da investigação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Neste estudo, as observações das aulas teóricas, realizadas na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, ocorreram em nível não-participante e isto favoreceu uma observação eficaz dos acontecimentos, sem intervenção no andamento das discussões e das atividades.

Durante o período de observação, pude perceber o empenho da professora Lívia em conduzir o conteúdo teórico-prático de um modo que facilitasse aos alunos-professores a compreensão do complexo processo a respeito do que seja ensinar uma língua. As interações ocorriam entre ambas as partes tanto dialógica como dialeticamente em um nível no qual vivência e experiência prévias se contrapunham com as novas teorias de ensino-aprendizagem. O conteúdo planejado para cada aula era cumprido em sua totalidade e, em todas elas, a professora formadora preocupava-se em administrar, com eficiência, o tempo para cada atividade. Pude notar que o resultado de todo este esforço advinha da participação ativa dos alunos-professores. Quanto a minha presença em sala, o grupo mostrou-se compreensivo e alguns demonstraram até mesmo um certo interesse pelo meu projeto de pesquisa.

As atividades desenvolvidas eram, em sua maioria, realizadas em grupos com a apresentação final das discussões. Esses trabalhos eram relacionados tanto ao conteúdo teórico como às questões práticas e seus resultados geravam, quase sempre, divergências as quais

enriqueciam o conhecimento e a reflexão de todos. As experiências de cada aluno-professor diferenciavam-se umas das outras, porque alguns deles já ministravam aulas em institutos de línguas ou davam aulas particulares; por esse motivo, eram perceptíveis as discrepâncias entre as metodologias aplicadas por eles e aquelas discutidas em sala de aula com a professora formadora. Embora este ambiente fosse constituído de experiências e conhecimentos heterogêneos, notei que havia uma interação e um entrosamento construtivo entre a professora Lívia e o grupo, assim como entre os próprios alunos-professores.

Os microensinos, cujo conteúdo era orientado pela professora formadora, também foram realizados em grupos. No intuito de promover um trabalho cooperativo, visando alcançar o objetivo da tarefa, ela disponibilizou um espaço de tempo para mediação, possibilitando, assim, que aqueles alunos-professores inexperientes verbalizassem suas dúvidas e dificuldades para os colegas mais experientes. Sobre isso, Mann (2002) explica que tal ação cria um espaço de mediação intencional, cuidadosamente regulado, para que o aluno-professor verbalize aquilo que lhe é experimental, problemático, incompleto, parcial ou inesperado. Isto faz com que, por meio de reflexão, ele refaça o que está sendo discutido.

Apresento, na página a seguir, juntamente com os horários e as datas das aulas observadas, um quadro (QUADRO 10) com a síntese do conteúdo ministrado pela professora Lívia, no curso de Metodologia no primeiro semestre letivo de 2014.

<b>METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS</b>		
<b>1º Semestre de 2014</b>		
<b>DATA</b>	<b>HORÁRIO</b>	<b>CONTEÚDO</b>
25/04/2014	08h - 11h30	Início do semestre. Apresentação da professora formadora e dos alunos. Comentários gerais. Apresentação do curso, do programa e do cronograma. Discussão dos textos de Rubem Braga ([s.d.]) e Moita Lopes (2008) e da entrevista de Antônio Nóvoa([s.d.]).
09/05/2014	08h - 11h30	Informações gerais. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira</i> (2008). Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens códigos e suas tecnologias (1998). Conceitos acadêmicos: letramento/letramento crítico; leitura/leitura crítica e texto. Moita Lopes (2008); Klapper (2006); Coracini (2003).
16/05/2014	08h - 11h30	Planos de curso e de aula; planejamento e observação. Ur (1999); Almeida Filho (1999, 1998); Richards e Rodgers (1986). Abordagem sócio-interacionista-discursiva; Língua; métodos/técnicas/procedimentos/recursos/estratégias.

continua...

23/05/2014	08h - 11h30	Informações sobre as observações (continuação). Apresentação do vídeo sobre abordagem, métodos e técnicas. Trabalho em grupos e apresentação do roteiro de perguntas. Apresentação em vídeo de modelos de aulas ministradas com diferentes abordagens. Orientações para os microensinos.
30/05/2014	08h - 11h30	Apresentação dos nomes das escolas onde as observações foram realizadas. Microensino (apresentação, reflexão, <i>feedback</i> ). Widdowson (1978); Almeida Filho (1999).
06/06/2014	08h - 11h30	Apresentação de um modelo sobre atividade de <i>listening</i> . Trabalho, em grupo, com uma atividade proposta, pela professora, questões teóricas/pedagógicas. Discussão da atividade proposta e apresentação do vídeo de Diane Larsen-Freeman: <i>Language Teaching Methods</i> . Explicação, orientação e modelos de plano de curso com apoio do <i>data show</i> .
09/06/2014	08h - 11h30	Língua/linguagem/texto. Abordagem sócio-interacionista-discursiva; abordagem comunicativa; reflexão crítica Klapper (2006), Magno e Silva (2009), Liberali (2004).
13/06/2014	08h - 11h30	Demonstração, na prática, de uma atividade de <i>listening</i> . microensino.
27/06/2014	08h - 11h30	Apresentação e discussão sobre a abordagem comunicativa ( <i>power point</i> ). Análise do livro didático <i>Streamline</i> (1995), como modelo. Discussão sobre os vários métodos.
04/07/2014	08h - 11h30	Apresentação do livro didático, <i>Person to Person</i> (1995), para discutir sobre funções da linguagem e sobre o conceito <i>Syllabus</i> . Análise de diferentes livros de gramática para que os alunos analisem. Discussão sobre procedimentos e algumas expressões em Inglês (livro didático). Apresentação de atividade em grupo ( <i>data show</i> ). Microensino.
11/07/2014	08h - 11h30	Microensino. Observações gerais sobre o trabalho dos alunos-professores. Discussão sobre o texto da autora Rego (2013).
18/07/2014	08h - 11h30	Sequência Didática Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), Paiva (2009), Grigoletto (1999).
25/07/2014	08h - 11h30	Microensino.
01/08/2014	08h - 11h30	Língua/linguagem/texto; abordagem sócio-interacionista-discursiva; perspectiva sócio-cultural e histórica; gênero; abordagem comunicativa. Machado e Cristovão (2006), Cristovão (2005), Klapper (2006), Marchuschi (2014).
08/08/2014	08h - 11h30	Trabalho, escrito, em grupo: análise de livros didáticos de diferentes autores e editoras.

Quadro 10 – Síntese do conteúdo das aulas observadas na disciplina de Metodologia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### 3.7.1.3 Os diários

Os diários de pesquisa, segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 26), são uma alternativa ou um suplemento para as notas de campo: “Os diários promovem relatos contínuos com as

percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto da sala de aula. Eles são mais pessoais, subjetivos e interpretativos”.

Durante o período de observação das aulas teóricas com a professora formadora, os diários foram um recurso que me possibilitou fazer certas críticas, expressar incertezas, dificuldades e, de algum modo, questionar o que fosse necessário. Para tanto, tomei certos cuidados, ao redigir, incluindo momentos que sustentassem a minha análise e proporcionassem condições de articular e explorar crenças e práticas de ensino, de manter um registro de observações, interações e opiniões; de perguntas e respostas; de posições pessoais sobre desenvolvimento e identidade da professora formadora bem como dos alunos-professores. Momentos estes em que procurei descrever não só a maneira como a professora formadora conduzia suas explicações, instruções, orientações, mas também sua postura perante o desempenho e a participação dos alunos-professores; a interação entre ela e eles e sua expectativa em alcançar os objetivos propostos em seu plano de curso. Por outro lado, pude observar também como os alunos-professores reagem frente ao novo conteúdo em contraposição ao conhecimento prévio, adquirido em suas experiências e vivências anteriores. Observei ainda o nível de interesse e de motivação demonstrados, ao tentarem construir e compartilhar este novo saber; o ambiente social da sala de aula e a socialização entre os alunos-professores. Enfim, os diários foram instrumentos que enriqueceram minha análise e me ajudaram a compreender certas passagens das aulas observadas.

#### *3.7.1.4 Os questionários*

Referindo-me, mais uma vez, à linguista aplicada, pesquisadora e professora formadora Vieira-Abrahão (2002), compartilho de sua opinião, quando ela diz ser importante trazer, ao nível da consciência, as experiências passadas do aluno-professor, quando ele inicia um curso de formação. O resultado de seus estudos revelou que instrumentos como a autobiografia e o questionário tem se mostrado eficazes para atingir esse fim. Segundo a autora, o uso do questionário, respondido pelo aluno-professor, logo nas primeiras aulas, oferece um excelente ponto de partida para reflexão e construção de sua base teórica. Sua argumentação é de que o efeito desse instrumento se completa, quando o questionário é retomado pelo aluno-professor, na fase de reflexão, ou seja, “nos momentos em que ele estiver refletindo sobre as teorias e as

estratégias apresentadas em aulas e textos e estiver construindo sua própria prática de ensino” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 61).

Partindo deste raciocínio, optei por aplicar o questionário publicado no artigo, *Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 74). Este questionário compõe-se de 12 perguntas investigativas sobre os conceitos de linguagem, ensino, aprendizagem, erro e correção. Indaga, também, sobre a proficiência de língua estrangeira, em relação aos níveis de eficiência do professor; ao modo como ela é aprendida; aos principais fatores que influenciam em sua aprendizagem; ao modo como ela deve ser ensinada; ao papel do professor e do aluno na aula de língua estrangeira; e, finalmente, à opinião sobre o livro didático e sobre o que é avaliar. A aplicação desse questionário foi realizada em datas diferentes e, para tanto, segui as sugestões da autora sobre a importância de se observar o desenvolvimento do aluno-professor entre a primeira e a segunda aplicação.

Os objetivos da primeira aplicação eram coletar informações sobre o perfil e a formação em língua inglesa, bem como as experiências prévias, caso houvesse, como professor de línguas, e ainda fazer o levantamento do conhecimento cognitivo do aluno-professor, adquirido anteriormente ao seu ingresso à universidade. Na segunda aplicação, o interesse pautou-se no durante e pós curso de Metodologia, ou seja, ao adquirir o novo conhecimento acadêmico nas aulas com a professora formadora e no momento em que iniciou a sua formação prática na disciplina de Estágio Supervisionado. Ciente de que o conteúdo dos questionários investigava também o conhecimento teórico do aluno-professor, procurei tranquilizá-lo, informando-o de que seus posicionamentos não seriam avaliados como sendo certos ou errados, porém, que, ao responder o que lhe fosse solicitado, procurasse ser claro e aproveitasse a oportunidade para refletir sobre ensino-aprendizagem. Disse-lhe também que utilizasse o espaço que fosse necessário para expor suas respostas, opiniões, entre outras.

Informei-lhe ainda que sua identidade seria resguardada, durante todo o trabalho de pesquisa e que sua participação teria continuidade na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, no semestre seguinte, em 2015. Conscientizei-o a respeito da relevância deste instrumento para a triangulação final das informações obtidas.

#### 3.7.1.4.1 A primeira aplicação do questionário

A primeira aplicação do questionário (APÊNDICE A) aconteceu em 25 de maio de 2014, logo no início do semestre. Antes de aplicá-lo, conversei com Sérgio, dando-lhe todas as orientações necessárias para facilitar e agilizar seu trabalho. Ele informou-me de que estava envolvido em várias atividades na universidade e que, por isso, talvez, levaria alguns dias para respondê-lo, mas que se esforçaria para entregá-lo o mais breve possível. Com base nesta informação, decidi fixar uma data limite, uma semana, após a entrega do questionário o qual deveria ser enviado por e-mail para facilitar o recebimento. Durante este período, Sérgio não apresentou nenhuma dúvida sobre as perguntas a serem respondidas. Suas respostas foram sucintas, de acordo com o conhecimento teórico-prático do momento.

Muito atencioso e tranquilo, Sérgio sempre mostrava boa vontade, colocando-se à disposição para qualquer outra informação ou para aquelas respostas que, ainda, careciam de algum outro detalhe ou complementação. No entanto, não houve necessidade e, caso houvesse, decidi que o faria na entrevista.

#### *3.7.1.5. As entrevistas*

As entrevistas são, geralmente, utilizadas como ferramenta primária para a coleta de dados ou como fonte de dados secundários que podem ser utilizados na triangulação com dados coletados por outros instrumentos. Para este estudo, adotei a entrevista semi-estruturada, caracterizada por uma estrutura geral, mas que permite uma flexibilidade na sua execução (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Este tipo de instrumento permite ao pesquisador elaborar perguntas que vão nortear seu trabalho.

Duas entrevistas foram realizadas e agendadas em datas diferentes, porém, sempre respeitando a disponibilidade de Sérgio. O local escolhido foi uma das salas de aula de um dos blocos do *campus* e, nesta escolha, priorizamos a sala que nos oferecia um espaço com condições de realizarmos a atividade sem interrupções. Os roteiros da primeira e da segunda entrevista (APÊNDICE B), elaborados por mim, eram diferentes. Ambas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise. A primeira entrevista teve duração de 1h; e a

segunda, 1h30. A conversa, entre mim e Sérgio, transcorreu em um clima tranquilo e em uma interação produtiva. Ele procurou responder a todas as questões, de acordo com seu conhecimento teórico-prático, suas experiências e vivências como aluno-professor e como pessoa inserida no contexto social e globalizado. Algumas vezes, demonstrou uma certa insegurança e/ou dúvidas, ao tentar responder algumas perguntas, mas após refletir, sempre retomava sua explicação. Ao término de ambas as entrevistas, ele sempre me informava que estaria a minha disposição para qualquer outra necessidade.

#### 3.7.1.5.1 A primeira entrevista

A primeira entrevista (APÊNDICE B) foi realizada em 22 de junho de 2015, no período da manhã, em uma das salas de aula de um dos blocos do *campus*. Marcamos um lugar para que pudéssemos nos encontrar antes de irmos para o local escolhido para a atividade. Ficou decidido então que nos encontraríamos no Centro de Línguas da universidade e, de lá, seguiríamos para o bloco. No caminho, fomos falando sobre o projeto e sobre as vivências, experiências acadêmicas no Curso de Letras e os objetivos futuros de Sérgio.

Ao chegarmos no prédio, procuramos por uma sala que não estivesse sendo ocupada e que oferecesse condições para a realização da entrevista. Condições estas, relacionadas ao suporte para a gravação em áudio e à tranquilidade para que não fôssemos interrompidos. Após organizar todo o material, perguntei a Sérgio, se estava pronto para começar, ao que ele respondeu afirmativamente. Porém, antes de fazer a primeira pergunta da entrevista, retomei algumas informações que considerei relevantes para ele, dentre as quais, destaco: não se preocupar, caso não soubesse ou tivesse alguma dúvida com as perguntas; tentar responder com base em seu conhecimento e em suas experiências prévias e atuais; havendo dúvidas, de qualquer natureza, solicitar a pausa do gravador e pedir explicações à pesquisadora; informar, quando necessitar de algum tempo para refletir antes de dar a resposta.

A primeira entrevista, com duração de 1h, transcorreu tranquilamente durante todo o tempo em que conversamos. Sérgio sentiu-se à vontade para responder a todas as perguntas, assim como para expor sua opinião, suas observações e avaliações sobre o sistema educacional e o ensino de Língua Inglesa na universidade e no Brasil.

O roteiro da entrevista (APÊNDICE B) compunha-se de 12 perguntas as quais foram respondidas, claramente, por Sérgio, complementando-as com passagens de experiências pessoais, quando se sentia à vontade.

### 3.7.1.6 A representação pictórica do tema Ensinar Inglês é...

A representação pictórica (ANEXO B), segundo Dörnyei (2007), é um instrumento aplicado para a análise de imagens visuais. Esse trabalho é realizado pelo método de análise de conteúdo que originalmente foi desenvolvido para interpretar textos orais e escritos. Essa interpretação composicional é metodologicamente silenciosa e se fundamenta em um número de regras e procedimentos que devem ser seguidos para se fazer uma análise confiável de imagens. Para tanto, necessário se faz selecionar, codificar para obter uma análise quantitativa de um determinado número de imagens da representação pictórica que se deseja analisar.

Sobre essa questão, Rose (2012, p. 87) explica que:

O método de análise de conteúdo é alicerçado na contagem da frequência de certos elementos visuais em um modelo de imagens claramente definido para que se possa, assim, analisar essas frequências. Cada aspecto desse processo tem certos requisitos a fim de ativar resultados válidos e reaplicáveis.<sup>24</sup>

Após selecionar as imagens, o próximo passo a ser planejado são as categorias para codificá-las. O conceito de *codificar* refere-se ao conjunto de classificações descritivas/categorias das imagens, uma etapa importante, conforme observa Slater (1998, p. 236 apud ROSE, 2012, p. 90): “muito do rigor da análise de conteúdo confia na estrutura de categorias usadas no processo de codificação porque as categorias devem ser aparentemente objetivas e, portanto, descrever somente o que está realmente lá, na imagem”. As imagens escolhidas para a análise de conteúdo devem ser pertinentes às perguntas de pesquisa do projeto.

---

<sup>24</sup> Do original, em inglês: “The method of content analysis is based on counting the frequency of certain visual elements in a clearly defined sample of images, and then analysing those frequencies. Each aspect of this process has a certain requirement in order to achieve replicable and valid results” (ROSE, 2012, p. 87).

### 3.7.1.6.1 A aplicação da representação pictórica

Logo no início do primeiro semestre letivo de 2014, averigui com a professora Lívia, disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, a possibilidade de ela ceder-me alguns minutos de sua aula para que eu pudesse conversar com os alunos sobre o projeto de minha pesquisa. Ela, prontamente, concedeu-me este espaço e, na aula do dia 30 de maio de 2014, foi-me possível explicar e expor, a toda a turma, os objetivos e a razão de minha presença nas aulas, durante todo o semestre letivo.

Neste dia, ficou acordado que eu teria os últimos 30min antes do término da aula - que terminava às 11h30 - disponíveis para conversar com os alunos-professores. Procurei, então, organizar, da melhor forma possível, a minha fala e o material (canetas *pilot*, cartolinas, papel sulfite com as devidas instruções para a atividade) que considere necessário para que eles pudessem representar teoricamente o tema solicitado por mim, isto é, *Ensinar Inglês é...* Todos os alunos-professores contribuíram com a tarefa solicitada, demonstrando uma certa curiosidade, porque, segundo eles, nunca haviam feito aquele tipo de atividade, mas acharam-na muito interessante. Solicitei a eles que se identificassem, porque, como eu não os conhecia, ficaria difícil selecionar um aluno-professor que melhor preenchesse os requisitos propostos. Após uma minuciosa análise, fiz a primeira seleção das representações pictóricas que pareciam mais expressivas e mais informativas em relação aos detalhes e à organização espacial do desenho.

Em 13 de abril de 2015, quase um ano após a confecção do desenho, conversei novamente com os alunos-professores, informando que lhes devolveria a representação pictórica feita em 2014, para que eles analisassem-na, interpretassem-na e redigissem um texto, explicativo sobre a representação do tema: *Ensinar Inglês é...* Um período de dez dias foi concedido para que pudessem escrever e devolver a atividade. Alguns entregaram-na na data proposta, porém outros só o fizeram, após uma semana. A partir do momento em que todos os textos escritos haviam sido entregues, decidi, a fim de ter uma visão mais clara do conteúdo de todo o material coletado, fazer, primeiramente, uma leitura dos textos e dos desenhos para inteirar-me do conteúdo de cada trabalho, assim, iniciei a análise, fazendo, em seguida, o cruzamento das informações. O resultado desta análise sinalizou o desenho que se melhor adequava ao objetivo do estudo. A seleção para a escolha do possível participante da pesquisa, pautou-se em critérios relacionados (i) ao texto escrito – informações claras e objetivas; (ii) ao

desenho pictórico – riqueza de detalhes, organização, objetos/lugares e pessoas devidamente discriminados, por exemplo, alunos, *laptop*, quadro negro e identificação pessoal, dentre outros. Entre todas as atividades analisadas, a representação pictórica de Sérgio foi a que melhor preencheu os requisitos. O tema da representação pictórica da maioria dos alunos-professores não mostrava uma expressividade artística condizente com aquela solicitada por mim, pois havia pouca informação e, muitas vezes, até mesmo confusas, isto é, ausência de traços bem definidos e claros, com objetos, pessoas e lugares desenhados não nomeados e falta de identificação pessoal, o que não contribuiu para associar as atividades ao aluno-professor. Tudo isso me levou a crer que um dos motivos justificáveis para esse comportamento seria o período concedido pela professora Lívia, ou seja, no último horário da aula, talvez, eles já se sentissem cansados, com fome e com compromissos pessoais, no turno da tarde, assim deixaram de realizar a atividade com o devido apreço.

Na próxima seção, apresento um quadro demonstrativo da primeira fase de coleta de dados que possibilita uma visão geral dos instrumentos utilizados.

#### *3.7.1.7 Síntese dos instrumentos utilizados na primeira fase de coleta de dados*

O Quadro 11 sintetiza a primeira fase de coleta de dados, realizada no 1º semestre de 2014. Os instrumentos que o compõem são: o plano de ensino, as observações das aulas teóricas, a primeira aplicação do questionário (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002), a primeira entrevista com Sérgio, a confecção, a análise e a interpretação do desenho pictórico, pelo aluno-professor, sobre o tema *Ensinar Inglês é...*

PRIMEIRA FASE		
<b>I N S T R U M E N T O S</b>	<b>METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS (1º semestre de 2014)</b>	
	<b>AS AULAS TEÓRICAS COM A PROFESSORA</b>	<b>PROPÓSITOS</b>
	Plano de ensino da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês.	Levantamento do conteúdo, dos objetivos e do referencial teórico da disciplina.
	Observação de aulas durante o semestre letivo (gravadas em áudio).	Descrição do processo teórico-prático desenvolvidos na disciplina.
	Entrevista.	Primeira entrevista com o aluno-professor sobre conceitos acadêmicos.
	Questionário (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002).	Primeira aplicação do questionário e levantamento sobre o conhecimento prévio do aluno-professor sobre alguns conceitos de ensino-aprendizagem.
	Desenho Pictórico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Confecção do desenho pictórico sobre <i>Ensinar Inglês é...</i> Representação, por imagens, da compreensão teórica deste conceito pelo aluno-professor.</li> <li>2. Análise e interpretação do desenho pictórico pelo aluno-professor.</li> </ol>

Quadro 11 – Primeira fase de coleta de dados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### 3.7.2 Segunda fase de coleta de dados

A segunda fase da coleta de dados foi realizada no 1º semestre de 2015 e os instrumentos utilizados foram a autobiografia do aluno-professor, a realização da segunda entrevista, a observação das aulas do Estágio Supervisionado, a segunda aplicação do questionário (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002), os planos de aula e as atividades (documentos produzidos pelo aluno-professor).

#### 3.7.2.1 A segunda aplicação do questionário

A segunda aplicação do questionário (APÊNDICE A) foi em 26 de maio de 2015. Seguindo a mesma proposta de Vieira-Abrahão (2002), optei por aplicá-lo, desta vez, em um

período de tempo menor. Assim, ao enviá-lo, por meio eletrônico, solicitei ao aluno professor que, se possível, o entregasse em um prazo de dois dias. Sérgio não fez nenhuma objeção e na data marcada, ele enviou, novamente, via e-mail, o questionário com todas as perguntas respondidas. Sempre muito atencioso, anexou uma nota dizendo, mais uma vez, estar à disposição para qualquer outra questão.

### 3.7.2.2 A Autobiografia do aluno-professor (história de vida)

Clandinin e Connelly (2000, 1995) caracterizam o conhecimento prático pessoal como sendo uma forma moral, afetiva e estética de conhecer as situações da vida educacional e pessoal da pessoa. As descrições iluminam dimensões como experiência, situação, dinâmica e histórias do conhecimento do aluno-professor e, nessa relação, acrescento, também, as características do perfil do indivíduo que, a meu ver, são ímpares porque o distingue como sendo uno no universo social, cultural, político e educacional. Outro componente importante que expande o conhecimento sobre o indivíduo é a *imagem* que une a vida pessoal e educacional na origem e nas funções a que ela serve. Essa imagem, na opinião de Clandinin (1986), expressa em palavras e práticas, tem origem nas experiências prévias que são reconstruídas no sentido de demandar uma situação específica, reorganizar experiências pessoal e profissional e de ser capaz de sugerir experiências futuras.

Johnson e Golombek (2011) afirmam que a narrativa ganhou destaque na formação de professores de línguas, nas últimas décadas, ao conseguir mudar a forma como a área compreendia e apoiava o desenvolvimento profissional do professor de língua. Segundo as autoras, o interesse pauta-se no processo cognitivo e, pelo resultado obtido na atividade narrativa, torna-se possível alcançar a transformação do desenvolvimento profissional. Outra questão relevante, segundo as pesquisadoras, é o fato de a narrativa ser um objeto concreto de análise que capacita o professor formador alcançar certos tipos de assistência que podem, muitas vezes, serem necessários, em algum momento, ao desenvolvimento da pessoa. Além do mais, a atividade narrativa oferece um apoio à potencialidade do aluno-professor, durante a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

De acordo com a informação já mencionada, Capítulo 2, Johnson e Golombek (2016, 2011) usam, em suas pesquisas e estudos, o termo *instrumento de mediação*, conforme a

perspectiva teórica sócio-histórica vygostiskiniana que afirma ser a cognição humana compreendida como sendo inerentemente social, isto é, emerge da interação social entre indivíduos (interpsicológico), tornando-se um instrumento psicológico do pensamento (intrapicológico). Nesta transformação do externo para o interno, o ato de narrar, como sendo uma atividade cultural, influencia a maneira como o indivíduo (ouvinte) passa a entender o que alguém está narrando. A esta narração se associa uma combinação complexa de descrições, explicações, análises, interpretações e construção da realidade de vida e de experiências do indivíduo.

Partindo da observação feita por Freeman e Johnson (1998), segundo a qual, muito já se fez pela formação de professores de línguas, mas que, infelizmente, ainda é relativamente pouco, considerei a *atividade narrativa*, nesse momento autobiográfico, como sendo uma chance de descobrir opiniões, vivências, experiências, dificuldades e, principalmente, histórias do conhecimento de Sérgio. Essas informações educacionais e pessoais seriam, sem sombra de dúvida, uma contribuição singular para que eu pudesse entender melhor o perfil e, conseqüentemente, a imagem do aluno-professor neste estágio de sua formação. Concomitantemente a essa decisão, imaginei que Sérgio poderia, neste caso, sentir-se constrangido em ter que exteriorizar e relatar certos períodos de sua vivência e experiência anteriores, ou seja, histórias pessoais e acadêmicas, ocorridas durante todo o percurso de seu aprendizado. Mas, ao informá-lo sobre a atividade narrativa, ele se mostrou pensativo e até receoso em aceitar, porque, até aquele momento, não se lembrava de ter realizado nada neste sentido. Para ele, era uma novidade que, de alguma forma, estaria abrindo a sua “caixa preta” cujo conteúdo, pareceu-me que interessava somente a ele. Para que Sérgio entendesse melhor o objetivo da atividade, enviei, por meio eletrônico, juntamente com o modelo escrito de uma atividade narrativa, explicações que o ajudariam a entender o objetivo do relato e o auxiliaria a redigi-lo. A partir daí, ele ficou interessado e, após alguns dias, ao entregar a atividade, informou ter gostado da experiência.

Ao ler a sua narrativa, percebi que as informações dadas pareciam ter sido selecionadas, de acordo com certos critérios pessoais, referiam-se à algumas experiências/vivências de estudante na adolescência e de universitário; às influências de sua irmã e da escola, na infância e adolescência; às experiências acadêmicas que contribuíram para a escolha de sua futura profissão; a sua visão e opinião religiosa, familiar e social. Senti-me agradecida pelo fato de Sérgio ter cooperado com a minha pesquisa, mesmo se mostrando reservado e cuidadoso, ao relatar sua história. Percebi também que, de certa forma, o seu texto apresentava aquelas

informações que, em sua visão, além de importantes, seriam suficientes. Embora seu posicionamento tenha sido breve, pude interpretar com clareza seu texto narrativo.

Em sua autobiografia, Sérgio comenta que, para relatar sobre sua formação como professor de inglês, era preciso começar falando a respeito de sua identificação com esta língua, sua admiração por esse idioma e o seu desejo em aprendê-lo desde sua infância. Antes mesmo de ter aulas de inglês na escola onde estudava, ele já lia os cadernos de inglês da irmã mais velha. Interessava-se muito por filmes legendados, embora não soubesse explicar o motivo dessa identificação e a causa deste interesse pela língua inglesa que despertou sua atenção para certos costumes, levando-o a perceber que pessoas viviam em lugares diferentes e distantes, falavam outro idioma e tinham um comportamento diferenciado daquele de seu país. Tudo isso o fascinava. À medida que foi crescendo e se desenvolvendo, esse interesse e curiosidade aumentaram e, a partir daí, sentiu-se mais seguro para explorar outros recursos como, investigar e estudar por meio da internet, interagir com os professores e os colegas na escola e assistir a filmes e a seriados em inglês. Com o passar do tempo e já na fase jovem-adulto, matriculou-se em dois institutos de idiomas, porém desistiu, porque não se adaptou às metodologias e nem às aulas de ambas as escolas que, na época, considerou sendo um ensino muito “engessado”.

Sobre a questão profissional, isto é, qualificar-se como professor, segundo ele, as primeiras influências vieram do convívio familiar com a irmã mais velha, formada em Letras e a outra formada em Pedagogia. Essa convivência diária o fez associar a admiração e a afinidade que tinha pelas irmãs com suas respectivas profissões. Sendo o caçula dos filhos, Sérgio considera esse convívio como significativo e de grande repercussão em seu desenvolvimento educacional, pessoal e social. Ele acrescenta também que sempre gostou de estudar português, literatura e inglês e que, após muitas idas e vindas acadêmicas, decidiu, finalmente, pelo Curso de Letras. Antes de sua decisão final, já havia cursado dois outros cursos superiores, ou seja, Veterinária e Administração, desistindo de ambos. Em sua opinião, o Curso de Letras proporcionou-lhe uma formação acadêmica bastante abrangente, uma vez que propicia inúmeras chances de crescimento, desenvolvimento e capacitação ao professor como futuro formador e como pessoa.

Já na universidade, ele diz ter encontrado dificuldades para decidir sobre qual das licenciaturas escolher: Língua Inglesa? Literatura? Sentiu-se indeciso, mas teve o período de um ano para resolver. Devido à configuração do currículo do Curso de Letras exigir, no início da graduação, um ano introdutório comum a todas as habilitações e com aulas regulares nas disciplinas de Literatura, Linguística, Português, Inglês, Francês e Espanhol, o aluno tem

oportunidade de se inteirar das características de cada uma delas e, assim, fazer sua opção. Sérgio, após cursá-las, viu-se entre duas disciplinas pelas quais tinha uma certa afinidade – Literatura e Língua Inglesa. Ao final do primeiro ano do curso de graduação, participou de um projeto, intitulado *Jovens Talentos para a Ciência*, no qual atuou como tutor de inglês. Essa experiência muito contribuiu para sua decisão final, porque a “experiência foi tão positiva que me decidi rapidamente sobre a escolha de minha habilitação e até agora não me arrependo dela” (SÉRGIO, Autobiografia, maio, 2015). Graças à autobiografia escrita pelo aluno-professor, pude ter acesso a esse fato decisivo para sua vida acadêmica.

Outra informação relevante refere-se a sua experiência como professor iniciante que começou apenas no terceiro período da universidade. Isso, relata Sérgio, deu-lhe uma noção a respeito do grau de responsabilidade referente não só a sua formação como também a sua futura profissão. Acredita que, quando terminar o Curso de Letras, terá adquirido conhecimento e segurança necessários para atuar com tranquilidade na profissão. Participou ainda como membro de um grupo de pesquisa a qual o ajudou a aprofundar os conteúdos cursados nas disciplinas anteriores, assim como a adquirir outros novos. Sobre isso, ele observa: “tudo isto acrescentou muito à minha formação de professor e de futuro pesquisador” (SÉRGIO, Autobiografia, maio, 2015). Sobre sua participação no *Projeto Inglês sem Fronteiras*, ele a avalia como um momento importante não só para sua prática docente, mas também para sua dedicação, de forma integral, à universidade enquanto bolsista. Todas essas experiências lhe proporcionaram condições de aprofundar seus estudos sobre a área de interesse e de ter a oportunidade de concretizar seus objetivos e planos.

Sérgio considera ainda que foi importante conhecer certos documentos, como Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, emitidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (1998). Ele afirma ser “de grande valia porque para atuar na educação regular é necessário que o professor saiba o que é esperado dele e o que é previsto nas políticas do país para poder preparar melhor os seus alunos e também se resguardar de determinadas situações” (SÉRGIO, Autobiografia, maio, 2015).

Um depoimento, citado em sua autobiografia, que merece destaque, neste momento. diz respeito a sua experiência ímpar como aluno do Curso de Letras, ao participar do *Programa Inglês Sem Fronteiras*. Sérgio (Autobiografia, maio, 2015) avalia a sua participação neste projeto da seguinte forma:

## Fragmento 2

Devo tudo o que sei hoje tanto sobre docência quanto sobre língua à formação que tive e estou tendo em minha graduação. Ter sido capaz de estar atuando como professor na prática desde o início do curso (3º Período do Curso de Letras), sem dúvida me permitiu aproveitar e compreender melhor os conteúdos teóricos vistos nas disciplinas e me fez querer continuar trabalhando como professor nos mais diversos contextos de ensino e também querer continuar estudando e pesquisando mais.

Fonte: Sérgio, Autobiografia, maio, 2015.

Ao concluir seu relato, Sérgio menciona o seu imenso interesse em continuar sempre evoluindo, estudando e aprendendo constantemente, considerando ser privilegiado por ter escolhido esta área para atuar como professor.

Na próxima seção, faço uma abordagem sobre o conteúdo da segunda entrevista, realizada no segundo semestre de 2015.

### 3.7.2.3 A segunda entrevista

A segunda entrevista (APÊNDICE B) foi realizada no período da tarde, em 21 de setembro de 2015, quatro meses após a realização da primeira. Novamente, Sérgio e eu nos encontramos no Centro de Línguas da universidade e seguimos para a sala de aula que ficava em outro bloco no *campus*. A entrevista, composta de oito perguntas, prolongou-se um pouco mais, porque outras questões paralelas foram surgindo, porém, sempre com o foco no objetivo da conversa. Iniciamos às 15h e encerramos às 16h30.

Antes de iniciar, perguntei, novamente, a Sérgio, se havia alguma dúvida quanto ao formato da entrevista. Adiantou-me que estava tranquilo e que, assim como na primeira entrevista, se houvesse alguma dificuldade, sinalizaria. Informei-lhe, ainda, que evitaria interrupções e/ou dar qualquer informação extra que pudesse interferir em seu raciocínio. Após nos acomodarmos e organizar o material e o gravador, iniciamos a atividade. No bloco, onde nos encontrávamos, estava tendo aulas de outros cursos de outras áreas naquele momento e era grande o número de alunos circulando nos corredores. Mesmo estando com a porta da sala de

aula fechada, tivemos que interromper, por duas vezes, a entrevista e a gravação. Depois de alguns minutos, tudo se tranquilizou e pudemos retomar e dar sequência ao nosso trabalho.

Sérgio, mais uma vez, respondeu a todas as questões e, em alguns momentos, silenciava para melhor organizar suas ideias e poder, assim, expressar sua opinião, visão e postura com mais clareza e organização discursiva. Mesmo dando por encerrada a entrevista, continuamos a conversar sobre algumas questões relacionadas às atividades teórica e prática, desenvolvidas por ele. Às 16h40, fomos até a cantina e, após um cafezinho, ele se despediu, dizendo ter outra aula que se iniciaria às 17h. Assim, demos por concluída a atividade.

#### ***3.7.2.4 O Estágio Supervisionado de Língua Inglesa***

O Estágio Supervisionado de Língua Inglesa (ANEXO C) é uma experiência acadêmica básica que integra o currículo de disciplinas de formação, contribuindo não só para construção e desenvolvimento do conhecimento teórico-prático, como também para a preparação da transição entre o curso e a realidade da sala de aula. Nos cursos de formação, o estágio “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 61).

Os cursos de inglês, oferecidos pela graduação do Curso de Letras, sob a responsabilidade dos alunos-professores do Estágio Supervisionado, são divulgados *on line*, por um setor de extensão da universidade, com todas as informações necessárias, orientando os candidatos sobre nome, nível e duração dos cursos, horário, dia, local e nomes dos professores-estagiários que vão ministrar as aulas. Para um melhor esclarecimento, os alunos-professores acrescentam um breve resumo sobre o curso proposto. As inscrições, geralmente, acontecem em um período de 15 dias, após o qual, uma secretária, encarregada deste trabalho, organiza os grupos em suas respectivas turmas. Estes cursos são oferecidos à comunidade acadêmica e às pessoas, de diferentes profissões e ocupações, interessadas em aprender inglês. Os candidatos pagam uma taxa simbólica, destinada à elaboração do material pedagógico dos cursos, já que não se adota livro didático. O futuro aluno recebe um boleto, via internet, com valor e nome do banco, determinados por um setor encarregado da universidade. Ao término do curso, os alunos recebem um certificado de conclusão com as devidas especificações. Todos os semestres, novos

cursos de língua inglesa, parte integrante das atividades práticas e da carga horária da disciplina, são oferecidos às comunidades universitária e comunitária.

Outra informação que considero relevante é sobre o modo como os alunos-professores são preparados para atuarem nos estágios. No início do semestre letivo da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, o professor supervisor discute, durante as primeiras aulas, sobre questões teóricas referentes à prática de sala de aula e à observação nas escolas públicas. Este trabalho é realizado simultaneamente às orientações dos planos de curso e de aula, assim como a elaboração do material didático. Vários encontros, que podem ocorrer tanto presencialmente como *on line*, são agendados. Após o primeiro mês de aula e de orientações, o curso de inglês inicia-se, de acordo com o calendário publicado no site da universidade. Acredito ser importante ressaltar que, no período letivo de 2015, o Curso de Letras da universidade ainda não se encontrava em um processo de transição curricular dos cursos/disciplinas oferecidos(as) pela graduação.

O estágio de Sérgio foi realizado no primeiro semestre de 2015 e as observações ocorreram nos dias 10 e 13 de junho. As aulas aconteceram às segundas e às quartas-feiras, das 17h às 19h e das 19h15 às 21h15, ou seja, dois encontros de duas horas/aula, totalizando quatro horas/aula por semana em cada turma. O local reservado para os eventos foram duas diferentes salas de aulas, localizadas em diferentes blocos do *campus* da universidade. As observações aconteceram em uma turma de nível Intermediário, composta por três alunos, universitários e com idade entre 20 e 23 anos. A segunda turma, de nível Básico, com 12 alunos com idade entre 17 e 25 anos, composta de universitários e de alunos da escola pública. As turmas são formadas por grupos heterogêneos, frente à impossibilidade de espaço físico e ausência de muitos que se inscrevem. O plano de aula do aluno-professor para ambas as turmas seguia aquelas orientações teórico-práticas, discutidas com a professora formadora nas aulas de Metodologia. Portanto, sua aula estava fundamentada em conceitos, como gênero e abordagem comunicativa, em uma perspectiva sócio-interacionista-discursiva de ensino. A metodologia utilizada proporcionou uma variedade de atividades as quais ofereceram oportunidades de averiguar se realmente houve ocorrências de construção, coconstrução e reconstrução de conceitos, assim como a relação da ensinagem da professora formadora com a ensinagem do aluno-professor.

Os alunos-professores foram divididos em grupos de quatro pessoas; e um cronograma, com uma carga horária de 30h, foi organizado no sentido de estabelecer o número de aulas que caberia a cada membro do grupo. Os grupos discutiam o plano de curso com suas respectivas

unidades a serem trabalhadas e, em sequência, elaboravam o planejamento e as atividades. O livro didático foi um recurso pedagógico dispensado, porque segundo Sérgio, “em um curso de curta duração e com o foco definido o melhor mesmo é o professor preparar o seu próprio material” (SÉRGIO, Entrevista 2, maio, 2015). A primeira aula do curso de inglês contou com a participação de todos os membros do grupo para que pudessem conhecer, interagir e desenvolver atividades de socialização. A partir da segunda aula e, de acordo com a distribuição realizada pelo grupo, caberia, então, a um determinado aluno-professor iniciar e ministrar o seu planejamento daquele primeiro encontro do curso. Sérgio e seus parceiros, durante a semana, reuniam-se para discutirem sobre os planejamentos das aulas, informar a respeito do desenvolvimento do conteúdo ministrado na aula anterior e da participação e produção dos aprendizes, dentre outros. Em horário e dia agendados com antecedência, os planejamentos eram apresentados à professora supervisora para esclarecimentos e orientações pertinentes ao conteúdo a ser trabalhado.

Considero importante ressaltar que o motivo de os alunos-professores realizarem os seus estágios em grupos se deve a problemas de ordem espacial, técnica e administrativa. Por ser o curso de inglês, realizado em um horário considerado nobre pela universidade (17h às 22h30), os espaços físicos do *campus* estão sempre ocupados por alunos universitários e por professores de diferentes áreas acadêmicas.

No Quadro 12, na página a seguir, apresento a grade do curso com as seguintes informações: o nível das turmas, os dias da semana em que aconteceram as aulas, o número de horas e os horários de cada curso.

<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA</b>			
Aluno-professor: Sérgio (As turmas de Intermediário e de Básico, com uma carga horária de 30h cada, compunham-se de quatro alunos-professores, sendo Sérgio um deles)			
<b>TURMA</b>	<b>DIAS</b>	<b>NÚMERO DE AULAS POR SEMANA</b>	<b>HORÁRIO</b>
1. Intermediário	Segunda - feira /quarta-feira	Dois encontros de 2h	17h-19h
2. Básico	Segunda-feira /quarta-feira	Dois encontros de 2h	19h15-21h15

Quadro 12 – Estágio Supervisionado de Inglês: turmas, dias, número de horas, horário  
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a distribuição observada no Quadro 12, cada aluno-professor que compunha o grupo de Sérgio ministrou, em cada duas semanas alternadas, quatro aulas em cada

uma das turmas de níveis Intermediário e Básico. A última aula contou com a participação de todos e foi um momento diferenciado daqueles até então ministrados, porque os alunos-professores fizeram uma confraternização para comemorar o término do curso de inglês. Ressalto também que, por ser uma atividade prática alternada entre os membros do grupo, considere as aulas ministradas por Sérgio, como sendo quatro aulas em cada turma observada, isto é, dois encontros por semana (segunda e quarta-feira) de duas horas/aula cada, que, se consideradas como encontros de uma hora/aula, totalizam, neste caso, oito aulas de uma hora em cada turma.

Na sequência, relato a observação realizada na turma de nível Intermediário, informando que a turma de nível Básico, diferentemente da intermediária, é analisada pontualmente com a menção das passagens consideradas relevantes. Esta decisão se justifica pelo fato de que, na turma de nível Básico, (19h15 às 21h15), o planejamento do aluno-professor pautou-se, na maior parte da aula, em atividades de grupo. Portanto, a análise aborda o momento da aula em que Sérgio foi mais atuante, oportunizando a observação de suas ações teórico-práticas. Juntamente com a análise da turma intermediária, são citadas as passagens do curso Básico, selecionadas, mas citadas apenas, quando da análise e discussão da primeira subpergunta de pesquisa.

#### 3.7.2.4.1 A observação das aulas do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa

As observações das aulas do Estágio Supervisionado foram realizadas no sistema de *observadora não-participante*; portanto, não houve nenhuma interação e/ou interferência, de minha parte, nas atividades desenvolvidas por Sérgio, em sala de aula. Todas foram gravadas em áudio.

A sala de aula, onde o curso foi ministrado, é ampla, arejada, bem iluminada e equipada com quadro de giz e um sistema eletrônico para *power point*, tela e gravador. Sendo um prédio recém-construído, tudo, inclusive a mesa do professor e as carteiras, estava em ótimas condições. Por motivos de segurança e havendo necessidade de uso de algum equipamento eletrônico, uma solicitação prévia deveria ser encaminhada ao setor de apoio pedagógico da universidade. Porém, o aluno-professor optou por usar o seu próprio equipamento para ministrar suas aulas.

A aula do dia 10 de junho de 2015 (APÊNDICE C), da turma do Intermediário, iniciou exatamente às 17h; no entanto, Sérgio chegou 15min mais cedo para organizar a sala e o material didático. O aluno Marco<sup>25</sup> (mestrando da área de exatas) foi o primeiro a chegar e, após trinta minutos, a aluna Rogéria entrou, cumprimentando todos. Já a aluna Flávia chegou bastante atrasada e, ao entrar, desculpou-se, justificando o atraso.

A observação foi realizada tranquilamente, sem nenhuma interrupção interna e/ou externa. Sérgio apresentou-me aos alunos, informando-lhes a razão de minha presença na sala de aula. Os alunos cumprimentaram-me, mostrando-se amáveis e solícitos. Os três tiveram participação ativa, durante toda a aula, e o aluno-professor mostrou-se tranquilo e cooperativo em relação a todas as dúvidas e perguntas feitas por eles. Segundo ele, sendo uma turma de apenas três alunos, foi-lhe possível cumprir o conteúdo com as devidas atividades as quais condiziam com o nível e o interesse do grupo.

Sérgio fez pouco uso do quadro de giz, embasando sua aula no material planejado para gravador e *power point* (gravuras, síntese de estruturas gramaticais, vocabulário e exercícios práticos). Grande parte das atividades foi administrada oralmente e conduzidas em inglês com algumas ressalvas de traduções e explicações feitas em português, de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos. Ao término da aula, Sérgio informou aos alunos as atividades que deveriam preparar e revisar para o próximo encontro.

Outra questão observada no planejamento da turma de nível Intermediário foi o cuidado do aluno-professor de ativar o conhecimento prévio dos aprendizes antes de apresentar o novo conteúdo. Isto deu a eles tempo e oportunidade suficientes para emergirem do conteúdo acadêmico anteriormente ministrado e se conectarem ao clima da aula de inglês. Embora houvesse atividades escritas, realizadas em grupo e individualmente, a prática oral foi um dos procedimentos bastante explorado nas aulas, sempre com o professor monitorando aqueles momentos considerados difíceis pelos aprendizes. O nível de interação entre aluno-professor/aprendizes e aprendizes/aprendizes foi bastante produtivo e amigável. Sérgio ministrou a aula, em sua extensão, em língua inglesa, mesmo sabendo que o nível de proficiência do grupo ainda estava em desenvolvimento. Diferentes gêneros e temas constituíram a base das atividades propostas, dando condições de promover uma participação mais ativa sem tornar os aprendizes desmotivados e desinteressados.

---

<sup>25</sup> Com o intuito de resguardar a identidade dos alunos, eles são representados apenas por uma letra maiúscula.

A segunda turma observada foi a do nível Básico, das 19h15 às 21h15. O espaço físico seguia o mesmo padrão e exigência da primeira sala de aula já descrita. Sérgio organizou seu material, cumprimentou os alunos que se mostraram bastante animados para o evento. Em seguida, apresentou-me a eles, informando-lhes o objetivo de minha presença em sala. Sendo um grupo heterogêneo, alunos adolescentes e adultos jovens, o aluno-professor teve uma postura mais condizente com perfil dessa turma, ao falar sobre diferentes assuntos, fez algumas brincadeiras e, após alguns minutos, deu início à aula. Os alunos sempre animados e falantes dirigiram-se as suas carteiras. Considero relevante informar que neste grupo de nível Básico, as atividades desenvolvidas em sala foram, basicamente, trabalhos em grupos e algumas delas consumiram um período de tempo mais longo, por exemplo, a construção e a apresentação do diálogo proposto aos aprendizes. Sobre as atividades oral e escrita de ambas as turmas, passo a relatar, na próxima seção.

A seguir, a Figura 5 apresenta um modelo do espaço físico das salas de aula que foram projetadas e equipadas no mesmo padrão, onde semanalmente aconteciam as aulas do Estágio Supervisionado.

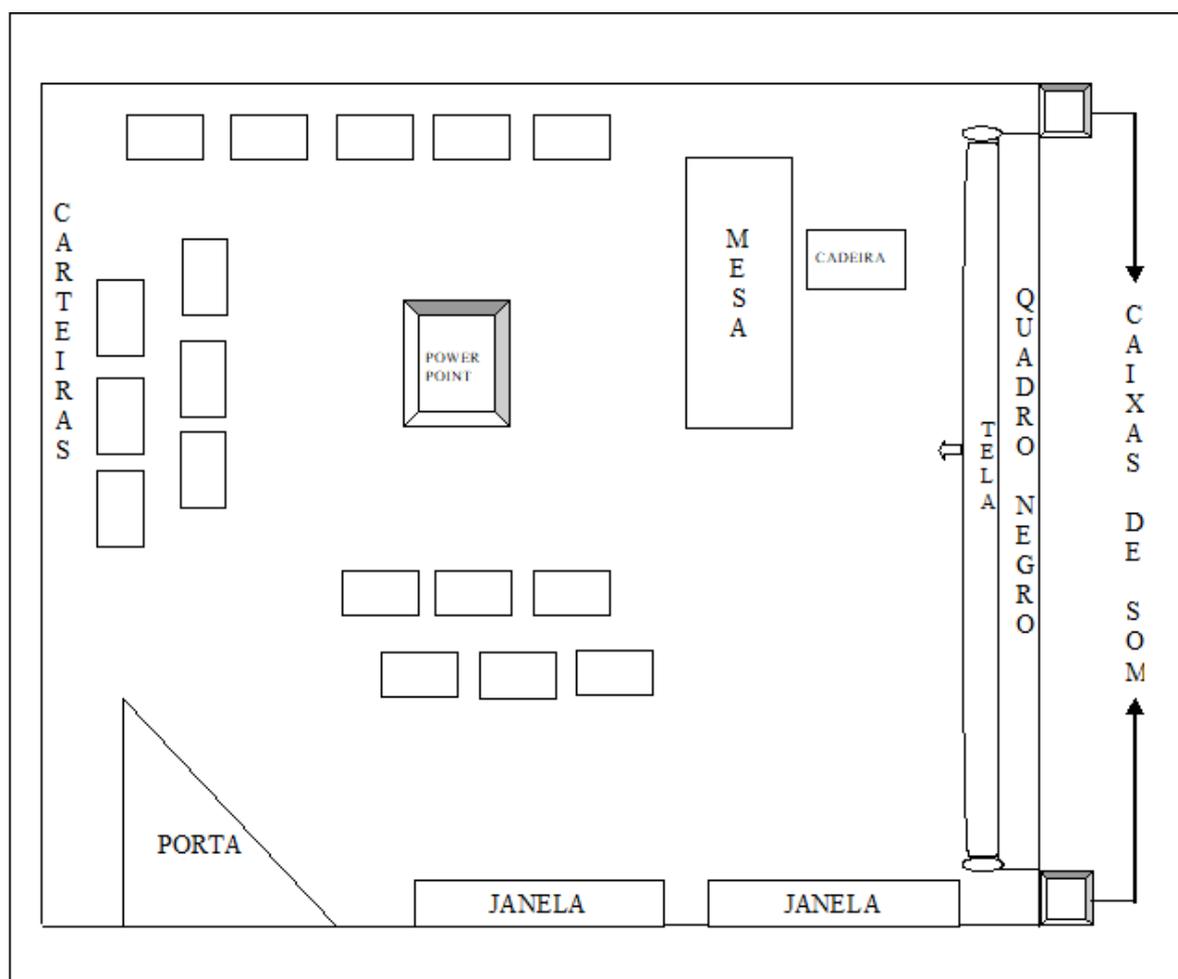


Figura 5 – Esboço da sala de aula do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O espaço físico, conforme o esboço apresentado, é amplo, oferecendo ao aluno-professor condições de planejar diferentes atividades, como encenações, apresentações em grupos, *sketches*, formação de círculo para discussões com todos os alunos, entre outros. A sala de aula, equipada com *power point*, tela (*screen*), caixas de som, mesa, cadeira e várias carteiras todos em ótima conservação, é bem arejada e iluminada.

#### 3.7.2.4.2 As atividades do Estágio Supervisionado

A primeira aula de Sérgio foi para a turma de nível Intermediário, iniciando, exatamente, às 17 h, com a presença apenas do aluno M, até aquele momento. Esta foi a razão para ele

conversar informalmente sobre assuntos gerais, aguardando, por mais alguns minutos, as alunas Rogéria e Flávia, para então começar a primeira atividade. A aula foi conduzida, quase totalmente, na língua inglesa e, mesmo acompanhando o que o professor dizia, os aprendizes, na maioria das vezes, não conseguiam interagir fluentemente, passando, então, a fazer uso do português. No entanto, pude perceber que se esforçavam em manter um diálogo com Sérgio, neste idioma.

O aluno-professor fez uma breve revisão oral do item gramatical *used to* com uma interação ativa entre perguntas, solicitação de exemplos e explicações sobre o uso da estrutura, cujo objetivo era saber se havia dúvidas e/ou perguntas sobre qualquer dificuldade antes de iniciar as atividades. Em seguida, ele apresentou o gênero *provérbios*, pedindo sugestões e explicações sobre o conceito. Essa atividade oral, consideravelmente produtiva, durou 30min, devido ao interesse dos alunos. Em um segundo momento, Sérgio usa o *power point* para apresentar alguns provérbios da língua inglesa e, a partir destes, discutir o significado e a possibilidade de haver algum correspondente no português do Brasil.

A próxima atividade diz respeito a um texto de opinião, um gênero discursivo sobre tema das décadas de 1950 e 1960. Sérgio retoma a estrutura verbal do passado simples e, usando novamente o *power point*, projeta gravuras e imagens que mostram alguns costumes de ambas as épocas. Ele explora o tema, por meio de várias perguntas, ressaltando alguns detalhes específicos que caracterizam cada uma delas. Após a apresentação das diferenças entre essas décadas, solicita aos alunos que discutam, em grupo, sobre as vantagens e as desvantagens de se viver nestes dois períodos e, em seguida, relacioná-los ao momento atual. A atividade era monitorada pelo aluno-professor que também solucionava as possíveis dúvidas apresentadas pelos alunos. Depois de alguns minutos, os grupos apresentam a atividade, sendo as opiniões divergentes discutidas e justificadas, de acordo com a posição de cada um.

A terceira atividade teve início, a partir de uma rápida síntese do passado simples, do *used to* e da comparação de adjetivos – superlativo, igualdade e inferioridade. Sérgio, mais uma vez, faz uso de gravuras, projetadas na tela, para explicar e exemplificar, brevemente, a comparação de adjetivos. Os alunos questionam e contribuem com exemplos próprios que são esclarecidos com tranquilidade. Na sequência, ele distribui algumas folhas de exercícios escritos (completar espaços) para serem feitos individualmente. A finalidade parece ser reforçar o conteúdo gramatical, preparando os alunos para as atividades seguintes. Sérgio trabalha com várias técnicas pedagógicas, sempre com o apoio do *power point* para apresentar gravuras, fazer exercícios orais, retomar sínteses de estruturas gramaticais, quando necessário, e discutir

vocabulário. Apresenta o gênero propaganda (*advertisement*), por meio da exibição de um vídeo, com vários comerciais em diferentes idiomas, como inglês, japonês, espanhol, francês e outro que se assemelha à língua russa, em seguida, discute sobre as peculiaridades de cada lugar, inclusive, as do Brasil, atividade esta que divertiu os alunos, sendo, por essa razão, bastante apreciada por eles. Essa dinâmica motivou os três alunos, levando-os a participarem da aula com muito entusiasmo. Sérgio explora o conteúdo, o vocabulário, questiona os alunos sobre as diferenças, os produtos, a língua de cada país e, por fim, solicita a eles a elaboração de algumas frases com o passado e a comparação de adjetivos. Após essa prática oral, ele propõe aos alunos a realização de outro trabalho em grupo, mas, desta vez, devem produzir um pequeno parágrafo, ou seja, quatro frases sobre as propagandas estrangeiras, usando tanto as estruturas estudadas como aquelas já conhecidas anteriormente. Ao final desta atividade, os grupos apresentam as frases, oralmente, discutindo sobre pontos divergentes e semelhantes relacionados aos comerciais. Pude perceber que os alunos se esforçam para interagir apenas em inglês e, para isso, apoiam-se na proficiência de Sérgio. Antes de terminar a aula, o aluno-professor retoma as gravuras projetadas, revê o conteúdo estudado e solicita aos alunos que, usando as quatro frases do exercício anterior, elaborem, por escrito, um parágrafo, acrescentando novas ideias. Essa atividade foi apresentada e discutida com a participação de todos.

Na turma das 19h15 às 21h15, nível Básico, Sérgio iniciou a aula com uma atividade oral. Fez uma breve retomada do conteúdo estudado anteriormente e, em seguida, propôs uma “brincadeira” chamada *Who am I?* cujo objetivo era revisar perguntas de “sim ou não” (*yes/no questions*). Os alunos foram organizados em grupos e um representante de cada grupo, deveria ir à frente e responder às perguntas dos colegas que tentariam descobrir o nome da personalidade escolhida pelo grupo e personificada por um de seus membros. Para a segunda atividade, já na dimensão sequência (*sequency*), Sérgio apresentou, no *power point*, uma lista de dez verbos frasais (*phrasal verbs*). Explicou, sucintamente e, com o auxílio do *power point*, apresentou a estrutura desse tipo de verbo na língua inglesa: formação, uso e sentido de cada verbo da lista apresentada. Juntamente com os exemplos, mostrava gravuras de pessoas famosas do meio artístico e político para ilustrar as frases construídas. Em seguida, informou aos alunos sobre o que ele pretendia com a atividade seguinte. Em grupos, deveriam escolher uma personalidade, entre as gravuras, e escrever cinco frases, usando alguns daqueles verbos apresentados no *power point* e, se possível, deveriam usar também algumas das estruturas gramaticais já estudadas. No final, eles deveriam apresentar, oralmente, suas frases para serem

discutidas, avaliadas e corrigidas. Esta atividade solidificou o novo conhecimento, preparando os alunos para a atividade seguinte, a ser realizada, também, em grupos. Eles deveriam criar um diálogo, utilizando dez linhas, para tanto, poderiam escolher quatro verbos frasais. Sérgio explicou também que entregaria diferentes situações para cada grupo e, com base nesse *script*, eles construiriam o diálogo.

Durante a execução da tarefa desta última atividade, que durou aproximadamente 30min, Sérgio acompanhou e monitorou os alunos, contribuindo com o que fosse necessário: dava sugestões, auxiliava com o vocabulário e os verbos, retomava a explicação da situação proposta, quando os próprios alunos perguntavam. O fechamento (*closing*) da aula foi a apresentação do diálogo pelos grupos que revelou um conteúdo e uma produção oral significativa. Considerando que as atividades em grupos eram o foco central desta aula do curso Básico, as ações pedagógicas do aluno-professor se resumiram, em grande parte, em monitoramento. Percebi, então, durante toda a aula, que mostrava, claramente, ter internalizado os conceitos estudados no curso de Metodologia e essa compreensão o levou a pensar e a ter uma postura conceitual que, a todo momento, refletia em suas ações práticas; por exemplo, a técnica usada para trabalhar os *phrasal verbs*.

A diferença percebida entre uma turma e outra estava relacionada ao número e à variedade de atividades planejadas e realizadas, ou seja, no curso Intermediário, o planejamento foi bastante diversificado e, no curso Básico, embora a produção também fosse significativa, o número de atividades foi menor. Ressalto, porém, que, em ambas as turmas, o planejamento de Sérgio se adequava ao nível dos alunos e a qualidade das atividades desenvolvidas estava, de acordo com o interesse e as necessidades dos grupos, naquele momento.

#### 3.7.2.4.3 Os planos de aulas (documento produzido pelo aluno-professor)

Os planos de aulas do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa (APÊNDICE C) seguiam o modelo apresentado pela professora formadora e eram organizados da seguinte forma: cabeçalho (nome completo, instituição, disciplina, data, duração da aula, título da unidade a ser trabalhada); número de aulas previsto para a unidade; conteúdo; objetivos (geral e específico); metodologia; atividades e estratégias; procedimentos; avaliação e referências. Apesar de conter várias informações, o texto era objetivo e conciso. Juntamente aos planos, o

aluno-professor deveria anexar uma cópia das atividades (exercícios oral/escrito) elaboradas e propostas que seriam aplicadas no decorrer da unidade/aulas. Todos os planejamentos foram elaborados, seguindo este padrão, porém, a professora formadora informou que, caso quisessem, poderiam adotar outro modelo, mas com todas as informações necessárias.

#### 3.7.2.4.4 Síntese dos instrumentos utilizados na segunda fase de coleta de dados

O Quadro 13 sintetiza a segunda fase de coleta de dados, realizada no primeiro semestre de 2015. Os instrumentos utilizados para essa fase foram: observação e gravação, em áudio, das aulas do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa; a Autobiografia do aluno-professor (história de vida); a segunda aplicação do questionário (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002); a segunda etapa da entrevista e a análise de documentos (planos de aula) produzidos pelo aluno-professor.

<b>SEGUNDA FASE</b>		
<b>I N S T R U M E N T O S</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA (1º semestre de 2015)</b>	
	<b>AS PRÁTICAS DE ENSINO</b>	<b>PROPÓSITOS</b>
	Observação e gravação, em áudio, das aulas do estágio supervisionado.	Análise da coconstrução/ construção/ reconstrução de conceitos e a reflexão sobre a prática pedagógica.
	Autobiografia.	Levantamento e análise sobre relatos da história de vida do aluno-professor.
	Questionário (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002).	Segunda aplicação do questionário e cruzamento das informações do Questionário 1 e Questionário 2.
	Entrevista.	Segunda entrevista com o aluno-professor sobre conceitos acadêmicos e cotidianos.
	Documentos produzidos pelo aluno-professor (planos de aula)	Análise dos planos de aula.

Quadro 13 – Segunda fase de coleta de dados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seção 3.8 refere-se aos procedimentos utilizados para a análise dos dados levantados a qual está fundamentada na abordagem analítica de Dörnyei (2007) e Rose (2012).

### 3.8 Procedimentos para a análise dos dados

Os dados coletados foram analisados separadamente em busca de temas, por meio de cada um dos instrumentos citados nas duas fases (QUADROS 10 e 11). Posteriormente, comparei os resultados, obtidos por essa análise preliminar, e cheguei aos temas recorrentes no *corpus* analisado, os quais constituíram o roteiro para a análise e discussão dos dados, sempre orientados pelas perguntas de pesquisa.

A análise qualitativa de conteúdo fundamenta-se na abordagem analítica qualitativa de Dörnyei (2007, p. 242), segundo o qual, “a análise qualitativa de conteúdo é usada [...] para marcar diferentes atividades de especulação imaginativa e artificiosa e acompanhar os movimentos analíticos bem definidos da categorização dedutiva para a descoberta do padrão indutivo”<sup>26</sup>.

Grande parte desta abordagem se refere a um processo constituído de procedimentos genéricos e método independente. A análise de conteúdo está tipicamente associada ao padrão textual, cujas categorias ou temas não são predeterminados, mas derivados indutivamente da análise de dados. Posteriormente, esses dados foram triangulados.

A seguir, apresento a Análise e Discussão dos Dados, buscando responder às seguintes subperguntas: (i) Que conceitos acadêmicos e cotidianos são trazidos pelo aluno-professor ao curso de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês? (ii) Quais elementos da ensinagem da professora formadora se fazem presentes no discurso e na prática desse aluno-professor? Para responder a essas perguntas, primeiramente, relato algumas passagens selecionadas dos dados preliminarmente coletados, os quais considere relevantes e de cunho informativo para o desenvolvimento desta pesquisa.

---

<sup>26</sup> Do original, em inglês: “Qualitative data analysis is used [...] to denote different activities from imaginative and artful speculation to following well-defined analytical moves, from deductive categorization to inductive pattern finding” (DÖRNYEI, 2007, p. 242, grifo do original).

**4**

**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS  
DADOS**

Neste capítulo, aduzo a análise e a discussão dos registros, gerados durante a primeira fase (2014/2) e a segunda (2015/1) da coleta de dados, realizada na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês e no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. A primeira fase refere-se ao momento em que Sérgio expressa o seu conhecimento prévio, isto é, o conhecimento adquirido, a partir de suas vivências e experiências educativas e pessoais. Compõe-se da primeira aplicação do questionário (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002); da primeira entrevista realizada; da Representação Pictórica do tema *Ensinar Inglês é...* e da autobiografia (história de vida). A segunda fase trata-se da observação do desenvolvimento, por parte do aluno-professor, após ter recebido instrução e conhecimento formal, adquiridos durante as interações dialógicas e/ou dialéticas com a professora formadora. Esta fase se constitui dos seguintes instrumentos de pesquisa: segunda entrevista; segunda aplicação do questionário (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002); planos de aula (documentos produzidos pelo aluno-professor) e observações das aulas do Estágio Supervisionado. Embora, tanto na primeira quanto na segunda fase, Sérgio tenha apresentado dificuldades relacionadas às definições, pude notar alguns sinais de avanço referentes ao nível de conhecimento teórico (conceitos acadêmicos), por exemplo, vestígios de internalização que o levaram a pensar conceitualmente sobre o que fora estudado com a professora Lívia. Estas ocorrências revelaram mudanças interessantes nas ações e na postura do aluno-professor em relação a sua maneira de interagir com a teoria e a prática, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

No interstício dessas duas fases, acrescento e analiso também alguns excertos das observações das aulas teóricas da professora formadora. Como já mencionado, ela não se constitui uma participante desta pesquisa, mas, uma colaboradora que promoveu elementos importantes para melhor entender o processo de formação de Sérgio, durante as aulas teóricas de Metodologia e do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa.

Fundamentada nos estudos e nos resultados de pesquisas de linguistas aplicados, pesquisadores e formadores de professores de língua estrangeira, encontrei subsídios necessários que me apoiaram na realização desta análise. Entre eles, retomo: Vygotsky (1978, 1986), Johnson e Golombek (2016, 2014, 2013, 2011, 2011a), Johnson (2015, 2009a, 2009b), Golombek (2015, 2013, 2011, 2009), Johnson e Dellagnelo (2013), Lantolf e Poehner (2014), Kozulin (2005), Richards e Farrel (2005), Farrel (2009, 2006), Gebhard (2009, 1990), Lortie (1975), Borg (2003), Tedick (1999), Graves (2009), Burns e Richards (2009), Hawkins e Norton (2009), Childs (2011), Dunn (2011), Allen (2011), Sturm (2011), Vieira-Abrahão (2012, 2011, 2006, 2002), Bagno (2014), Celani (2010), Pimenta e Lima (2012), Dutra e Mello

(2013), Gimenez e Cristovão (2004), Fogaça e Cristovão (2014), Liberali (2010), Szundy (2009). Partindo das concepções teóricas desses estudiosos, busquei averiguar, entre os elementos conceituais da ensinagem da professora Lívía, aqueles que possivelmente poderiam ocorrer no discurso e nas ações práticas do aluno-professor, Sérgio. Ao término das observações e após levantamento deste material, percebi que, entre todos os conceitos apresentados e estudados, os mais recorrentes eram *língua, linguagem, leitura, letramento* e *texto*. Conclui, então, de acordo com os objetivos do plano de curso da professora Lívía, serem estes conceitos importantes para compor as atividades dos planejamentos das aulas práticas do estágio supervisionado dos alunos-professores. Dessa maneira, optei por selecioná-los como *corpus* e, em função disso, considerei-os como ponto de partida para a realização deste estudo, a fim de obter respostas sobre a relação da ensinagem da professora formadora com a ensinagem do aluno-professor de Língua Estrangeira.

Ciente dos objetivos da professora Lívía, compreendi a relevância desses conceitos para o planejamento e para as aulas práticas (estágio) dos professores em formação inicial. Considerando que esses dados poderiam complementar e enriquecer minha investigação, inseri neste capítulo – Análise e Discussão dos Dados – a seção 4.1 Conceitos presentes na ensinagem da professora formadora da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês. Certamente, estas informações facilitarão a compreensão dos relatos, das opiniões, das decisões e, conseqüentemente, das posturas de Sérgio durante este período. Dessa forma, as contribuições da professora formadora foram de grande valia para este estudo, principalmente, para a triangulação dos resultados desta análise, porque assim tive condições de compreender melhor todo o processo de formação inicial de Sérgio.

Primeiramente, na seção 4.1.1, apresento uma abordagem sobre os conceitos acadêmicos e cotidianos que constituíram o saber prévio de Sérgio antes de iniciar e adquirir o conhecimento formal obtido na universidade. Essa seção se refere à primeira subpergunta de pesquisa, qual seja: 1.1: Que conceitos cotidianos e acadêmicos são trazidos pelo aluno-professor ao curso de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês? Na sequência, na seção 4.3, analiso a segunda subpergunta: 1.2: Quais elementos conceituais da ensinagem da professora formadora se fazem presentes no discurso e na prática do aluno-professor? Nesta subpergunta, procuro possíveis ocorrências de definição, construção, coconstrução e/ou reconstrução de conceitos acadêmicos.

No Quadro 14, apresento, resumidamente, os instrumentos utilizados na coleta de dados referentes a cada uma das subperguntas de pesquisa do estudo.

INTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS UTILIZADOS NAS SUBPERGUNTAS DE PESQUISA		
PERGUNTA		INSTRUMENTOS
1ª subpergunta	Que conceitos cotidianos e acadêmicos são trazidos pelo aluno-professor ao curso de Metodologia de Língua Estrangeira - Inglês?	Questionário 1 Entrevista 1 Representação pictórica Autobiografia
2ª subpergunta	Quais elementos conceituais da ensinagem da professora formadora se fazem presentes no discurso e na prática do aluno-professor?	Questionário 2 Entrevista 2 Aulas teóricas (Profª Lívia) Estágio supervisionado Planos de aula

Quadro 14 – Instrumentos utilizados para a coleta de dados das subperguntas de pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Minha opção pela análise qualitativa de conteúdo (DÖRNYEI, 2007) deve-se ao fato de que este tipo de análise possibilita marcar as diferentes atividades de especulação imaginativa, acompanhar os movimentos analíticos bem definidos da categorização dedutiva para a descoberta do padrão indutivo e, principalmente, facilitar a organização desta pesquisa quanto à leitura do capítulo.

Outra questão importante e que merece atenção, neste momento, diz respeito às possíveis e sutis diferenças que existem entre os termos *conceito* e *definição*. Estes termos são elementos que aparecem tanto em minha análise como nos posicionamentos de Sérgio. Observei, algumas vezes, durante nossas interações, uma certa insegurança e até mesmo confusão quanto ao uso e a distinção destes dois conceitos, por parte do aluno-professor. Ao responder as minhas perguntas (entrevistas), ele parecia ter dúvida em relação à diferença entre os termos conceituar e definir.

Sobre esta questão, Vygostsky (1978) afirma que o desenvolvimento de conceitos na fase escolar se dá por uma “negociação” do significado em cada contexto em que esses são retomados e que o ensino, por definição, não garante a aprendizagem do aluno. Na situação de Sérgio, provavelmente, a internalização do conhecimento prévio (ensino público) e daquele em percurso (curso de formação) podem ter sido o motivo da confusão estabelecida no momento de expressá-los. De forma contrária ao ensino escolar – em que o termo definição é constantemente usado nas disciplinas de Ciência, Biologia e até mesmo de Língua Portuguesa do Brasil – as aulas do curso de Metodologia apresentam esse conteúdo de forma generalizada, ou seja, uma abordagem contextual. Segundo Mortimer (1996), a noção conceitual permite entender a evolução das ideias dos alunos em sala de aula não como uma substituição de ideias

alternativas por científicas, mas como a evolução de concepções, em que novas ideias, adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, passam a conviver com as ideias anteriores (conhecimento prévio), em um processo progressivo, reconstruído por um conjunto de experiências e ideias cada vez mais amplo, isto é, no conceito, algo *é*, a partir de um determinado meio físico, social ou teórico, conforme a figura 6, a seguir.

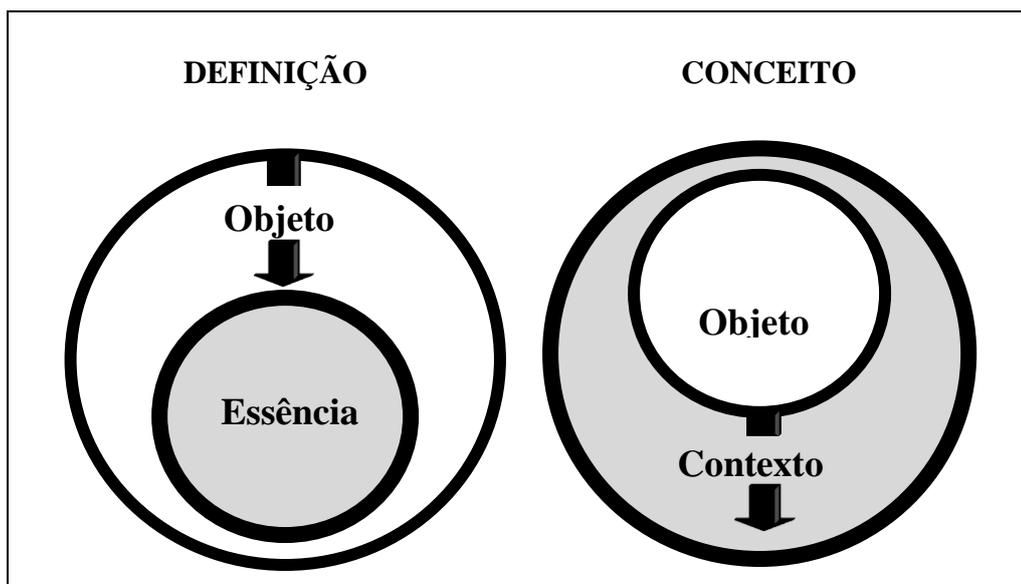


Figura 6 – Representação da diferença entre *definição* e *conceito*  
 Fonte: Knaesel Arrabal, 2015, p. 27.

Para Knaesel Arrabal (2015), essa diferença se relaciona ao fato de que no conceito a abordagem é contextual e na definição a abordagem é essencialista, ou seja, substantiva. Por exemplo, para estabelecer uma definição do objeto, partimos do pressuposto de que ele é constituído de uma substância com características únicas (uma “natureza”), a qual, além de ser identificada, permite estipular a diferença entre o objeto e os demais. Por outro lado, ao determinar um conceito de um objeto, consideramos, *a priori*, que ele não é dotado de uma essência. Seu *ser* não é determinado por atributos substanciais e universais, mas por sua relação com inúmeras variáveis de um dado ambiente, isto é, de um dado contexto no qual ele está inserido. Trata-se de um olhar contextual. Nesse sentido, o ensino cujo conhecimento é apresentado na forma de definição não considera a aprendizagem como sinônimo de evolução, porque se procura dizer o que algo *é*, a partir da determinação da singularidade do objeto, isto é, busca-se descrever aquilo que o objeto investigado tem de específico e distinto em relação aos demais. Portanto, a diferença entre os dois termos é importante no processo de ensino-

aprendizagem, pois o aluno se apropria de diferentes conceitos, mas é no ambiente formal de ensino que ele tem acesso ao saber científico sistematizado no qual passa a adquirir novos conteúdos e formas mais elevadas de pensamento.

Após abordar sobre a terminologia dos termos - definição e conceito - passo à próxima seção, em que analiso o Questionário 1 (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002); a Entrevista 1; a Representação Pictórica do tema *Ensinar Inglês é...*, por último, a Autobiografia (história de vida) de Sérgio, por meio de discussões.

#### **4.1 Conceitos acadêmicos e cotidianos trazidos pelo aluno-professor ao curso de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês**

Esta seção se refere a primeira subpergunta de pesquisa: Que conceitos cotidianos e acadêmicos são trazidos pelo aluno-professor ao curso de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês. Para respondê-la, analisei os seguintes instrumentos: as respostas ao Questionário 1 (APÊNDICE A), posteriormente, a Entrevista 1 (APÊNDICE B), a Representação Pictórica do tema *Ensinar Inglês é...* e, por último, a Autobiografia de Sérgio.

Na sequência, faço uma análise dos instrumentos discriminados para averiguar a ocorrência dos conceitos selecionados, língua, linguagem, letramento, leitura e texto, com o objetivo de identificar, dentre eles, os que mais se destacaram no percurso das aulas.

##### **4.1.1 Conceitos que se destacaram no Questionário 1**

O primeiro contato teórico formal e individual com Sérgio aconteceu em 23 de maio de 2014 com a aplicação do Questionário 1 (APÊNDICE A). O aluno-professor, a princípio, parecia se referir aos conceitos de *ensino* e *aprendizagem* de forma diferenciada, ou seja, definição para um e abordagem conceitual para outro. Entretanto, conforme já mencionado, sabemos que, em ambos, há uma lógica teórico-prática, demonstrada a partir da compreensão de seus sentidos. Sérgio, ainda, mostrava ter um certo conhecimento a respeito da aplicação desses termos em sua prática pedagógica. Após inteirar-me das respostas dadas ao Questionário 1, aplicado no início do curso de Metodologia, notei que o nível de seu conhecimento não

parecia, a meu ver, com aquele de um iniciante. Isso me levou a supor que, além do conhecimento prévio trazido, ele poderia ter consultado outras fontes, por exemplo, algumas disciplinas cursadas anteriormente. Por esse motivo, acredito que esse levantamento preliminar foi oportuno para que eu pudesse acompanhar e entender o início de sua formação acadêmica.

Para Sérgio, os conceitos de ensino e aprendizagem têm o seguinte sentido:

Fragmento 3<sup>27</sup>

#### 1. Ensino

**SÉRGIO:** [...] ensinar é propiciar ao aprendiz as circunstâncias necessárias para que este construa novos conhecimentos. Procuo não ver o ensino como transferência de informação e, sim, como uma criação conjunta do saber.

#### 2. Aprendizagem

**SÉRGIO:** Acredito que algo somente é aprendido por alguém, quando existe uma importância ou quando este novo conhecimento tem relação direta com o mundo do aprendiz. Acredito também que a melhor forma para se aprender é através da aplicação do conteúdo a algo que seja significativo para o aluno.

Fonte: Sérgio, Questionário 1, maio, 2014.

Pude perceber que, em seu discurso, há indícios de internalização conceitual. O uso do verbo acreditar levou-me a considerar como sendo o resultado de suas observações e de suas experiências anteriores como aluno. Ensinar, para ele, tem um sentido de compartilhar, partilhar, participar conjuntamente: “Procuo não ver o ensino como transferência de informação e sim, como uma criação conjunta do saber” (SÉRGIO, Questionário 1, maio, 2014). Ao referir-se ao ensino como “a criação conjunta do saber”, Sérgio deixa subentendido, em sua fala, o perfil do professor facilitador, aquele que transmite e negocia o conhecimento, oferecendo oportunidade para que o aprendizado ocorra. Para ele, a aprendizagem só acontece, quando o que está sendo ensinado é importante para o aluno, sendo também de seu interesse. Sua reflexão sobre esse conceito é a seguinte: “algo somente é aprendido por alguém quando existe uma importância ou quando o novo conhecimento tem relação direta com o mundo do aprendiz” (SÉRGIO, Questionário 1, maio, 2014). Com base em seus depoimentos, é possível

<sup>27</sup> As transcrições foram feitas conforme as convenções de transcrição de dados apresentadas por Marcuschi (1986) (ANEXO D).

dizer que Sérgio revela um certo conhecimento teórico sobre o conteúdo estudado e discutido nas aulas de Metodologia, o qual se concretiza não somente pelas suas ações práticas, mas também nas suas construções conceituais. Isto, em outras palavras quer dizer, o aluno-professor se torna, neste contexto, o construtor do seu próprio saber.

Sérgio parece estar ciente de que houve internalização conceitual em seu processo de aprendizagem. Isso fica evidente, quando ele diz: “Mas os conteúdos estudados, certamente, me levam a ter um posicionamento sobre o que eu acredito e explicar o porquê [...]” (SÉRGIO, Questionário 1, maio, 2014). Observo que essa nova forma de pensar está presente, a todo momento, em sua fala e na maneira de se referir as suas ações práticas. Para ele, Sérgio, ser professor é uma extensão dele próprio, uma parte constitutiva de seu *eu*. A meu ver, na opinião dele, não se pode separar ele, o homem, da profissão de professor, porque um é consequência do outro, ou seja, constituem-se e se completam. Assim, para ele, a essência de ambos parece estar imbuídas: “O Sérgio professor é uma extensão de mim e também minha parte constitutiva, então é impossível fazer uma separação clara, quando estou em sala.” (SÉRGIO, Questionário 1, maio, 2014). A partir de sua fala, pude perceber que experiências e vivências anteriores são, ainda, na sua percepção, parte integrante de seu *eu*, as quais são construídas/reconstruídas em diferentes momentos de sua vida, refletindo em suas ações como pessoa e como professor: “Tudo o que acredito e tudo o que me constitui acaba sendo refletido quando dou aula [...]” (SÉRGIO, Questionário 1, maio, 2014).

O excerto seguinte mostra, claramente, a sua opinião sobre este dualismo – Sérgio, professor e Sérgio, pessoa:

#### Fragmento 4

Quando estou dando aula não é possível pensar sobre isso (teoria) conscientemente e tentar identificar como cada conceito ou informação impacta a minha prática. Mas os conteúdos estudados, certamente, me levam a ter um posicionamento sobre o que eu acredito e conseguir explicar o porquê, seja no momento de preparação da aula ou depois da aula quando reflito sobre ela. O Sérgio professor é uma extensão de mim e também minha parte constitutiva, então é impossível fazer uma separação clara, quando estou em sala. Tudo o que acredito e tudo o que me constitui acaba sendo refletido quando dou aula, mas sempre procuro fazer o que acho ser melhor para os alunos naquele momento.

Fonte: Sérgio, Questionário 1, maio, 2014.

A forma como ele se autodefine parece determinar um Sérgio mais seguro e academicamente amadurecido. O interesse, a curiosidade e a busca por maiores conhecimentos promovem e ampliam sua compreensão conceitual sobre ensino-aprendizagem de línguas, levando-o a compreender a complexa conexão que existe entre ambos. Tudo isso possibilita o entendimento no que diz respeito à influência e à relação que há, ao nível do saber, entre os movimentos antes-durante-agora, no processo de sua formação.

No fragmento abaixo, Sérgio aborda o conceito de linguagem.

#### Fragmento 5

##### 2. Linguagem

**SÉRGIO:** Baseio-me em uma visão interacionista da linguagem que, segundo Bakhtin (1981), refere-se à produção de sentidos na interação social, estando em constante mudança e sem ser jamais fixa ou homogênea. Os sentidos nascem nos momentos de enunciação e são intrinsecamente afetados pelos traços culturais, históricos e sociais de quem os realiza.

Fonte: Sérgio, Questionário 1, maio, 2014.

Assim, ele fundamenta sua definição na visão interacionista de Bakhtin (1981) que entende linguagem como sendo a produção de sentidos na interação social, a qual está em constante mudança, sem ser jamais fixa ou homogênea. O aluno-professor, ao fazer esta citação, externa um nível de conceito acadêmico que, provavelmente, tem sua origem em um conhecimento prévio, vivenciado em interações e leituras científicas. Demonstra compreender que a linguagem tem uma importância singular na construção do saber e na realização social. Nesse sentido, Vygotsky (1978) também afirma que a linguagem é um instrumento que carrega consigo os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano. Outros conceitos que também se destacaram foram: linguagem, erro, correção e avaliação.

Sobre o conceito de erro, Sérgio expressa-se objetivamente, afirmando que, para ele, este é um processo natural e positivo. Acrescenta, ainda, que, em uma situação de erro, o aluno está apenas tentando se fazer entender e, ao mesmo tempo, obter uma explicação para aquela dificuldade. Segundo ele, o erro ocorre em qualquer nível de aprendizagem linguística – seja na língua materna ou em língua estrangeira. Quanto à avaliação, ele a considera um recurso pedagógico adequado, uma vez que dá oportunidade ao professor de conhecer melhor o perfil e o nível do aluno. O Fragmento 6 apresenta seu raciocínio conceitual sobre esse termo.

## Fragmento 6

## 3. Avaliação

**SÉRGIO:** Sempre que vou avaliar alguns de meus alunos, eu me pergunto como aquele aluno chegou no início do curso. Acredito em estabelecer metas individuais para os alunos e avaliá-los pela melhora percebida durante o processo. E não percebida apenas por mim, converso sempre com eles e ouço como eles se veem. E, geralmente, eles sempre acham que foram ruins ou que não aprenderam nada [...].

Fonte: Sérgio, Questionário 1, maio, 2014.

Embora a avaliação, nas aulas de Metodologia, tivesse sido brevemente discutida, Sérgio demonstrou compreender este conceito, apresentando sua visão sobre a relevância deste no âmbito educacional. Em seu depoimento, ele comenta a respeito de alguns dos procedimentos que utiliza para avaliar o aluno, por exemplo, “estabelecer metas individuais”, que, segundo ele, é uma forma de o professor reconhecer o aluno como pessoa, podendo melhor compreendê-lo.

#### ***4.1.2 Conceitos que sobressaíram na Entrevista 1***

Conforme Capítulo 4, duas entrevistas foram realizadas em épocas diferentes. A primeira, no dia 22 de junho de 2015, composta de 12 perguntas; e a segunda, no dia 21 de setembro de 2015, com oito perguntas. Foram selecionadas para a análise e discussão aquelas respostas que ofereceram dados considerados importantes para o estudo.

No decorrer de minha conversa com Sérgio, pude observar uma certa disposição, por parte dele, em se orientar, tomando como modelo, tanto na prática como na teoria, o discurso da professora formadora em relação aos conceitos e às atividades pedagógicas que, por várias vezes, eram complementados com ilustrações, exemplificações e comparações de experiências, vivências e situações tanto da professora Lívia como dos próprios alunos-professores. Apresentei estes conceitos – língua, linguagem, letramento, leitura e texto – de uma forma que pudesse facilitar a compreensão do aluno-professor, ao construir ou reconstruir, progressivamente, por meio de experiências e ideias, amplamente discutidas, a sua própria forma de ensinar.

Sérgio explica que, ao iniciar o curso, não possuía qualquer conhecimento sobre conceitos relacionados ao ensino e à aprendizagem. A princípio, esta experiência foi desgastante, porque conviver com a nova realidade e ter que interagir, simultaneamente, com os conhecimentos prévio e acadêmico, causou-lhe um certo impacto, fazendo-o se sentir desestabilizado, atemorizado, frente à quantidade de informação nova. Tudo isso o levou a seguinte dedução: “Sê pensa, nossa, ah, que vida mais limitada que eu tinha sobre isso, né?” (SÉRGIO, Entrevista, 1 junho, 2015). A respeito dessa situação, ele completa: “Então, muito, muito, demais da conta, assusta muito, incomoda. Tudo o que é novo incomoda, né? A gente fica... assusta. Você fica meio sem chão” (SÉRGIO, Entrevista, 1 junho, 2015). Conforme Farrel (2006), essa reação do aluno-professor pode ser interpretada como “choque da realidade” (*reality shock*), a partir do qual, ele toma consciência do que seja ‘ensinar’ na literatura da Linguística Aplicada. Sobre essa experiência, Sérgio diz:

#### Fragmento 7

**SÉRGIO:** Não tinha conhecimento. Não, não tinha de forma alguma, nunca tinha visto sobre nada. Era tudo um senso comum, né? Pegando os materiais que eu preparei no começo, eu sinto até vergonha porque eram muito ruins, mais, assim, a gente vai aprendendo, [...] desestabilizava a gente, porque tem muita coisa nova que a gente não sabia e que a gente não conhece. Então, muito, muito, demais da conta, assusta muito, incomoda. Tudo o que é novo incomoda, né? A gente fica... assusta. Você fica meio sem chão. Sê pensa, nossa, ah, que vida mais limitada que eu tinha sobre isso, né?

Fonte: Sérgio, Entrevista 1, junho, 2015.

Ao se referir ao seu conhecimento sobre ensino-aprendizagem como “senso comum”, ele revela um provável estado de imaturidade e inexperiência em administrar, naquela época, um arcabouço teórico tão vasto e complexo. Sérgio avalia a qualidade de sua prática pedagógica como sendo ruim, o que lhe causava um sentimento de “vergonha”, dando-lhe a sensação de limitação e desconforto. Apenas, no curso de Metodologia, teve a oportunidade de perceber a amplitude e a complexidade do que é ensinar uma língua estrangeira e de como ainda teria tantas outras coisas para aprender e descobrir. Reconhece que somente teve chance de fazer mudanças em sua maneira de agir e de pensar, ao longo desta experiência e convivência compartilhada.

Estas mudanças em seu modo de agir e pensar estão presentes também em sua concepção sobre o melhor método de ensino. A esse respeito, Sérgio comenta: “eu me lembro bem de ficar [+] isso ficou bem marcado em mim que:: não existe uma metodologia ou uma abordagem melhor que a outra [+] é importante a gente sempre tentar encontrar um balanço de acordo com o:: os nossos alunos [+] de acordo com a situação que a gente tá [...]” (SÉRGIO, Entrevista 1, junho, 2015). Ao dizer, “isso ficou bem marcado em mim que:: não existe uma metodologia ou uma abordagem melhor que a outra [...]”, revela não só o início da transformação cognitiva, social e até histórica em seu modo de pensar e agir, como também o início das mudanças e transições entre o conhecimento prévio e o conhecimento científico recentemente adquirido. Possivelmente, nesse momento, Sérgio percebe o que lhe parecia inquestionável, até então. A partir dessa nova visão, passa a compreender o universo acadêmico do conceito ensinar. Parece-lhe impossível, ao mesmo tempo, pensar consciente e simultaneamente sobre essas novas teorias e as identificar, procurando saber como cada uma delas impacta sua prática. Para ele, em uma situação, como a do professor em formação inicial, esta experiência não ocorre tranquilamente, embora ele concorde que, sem um conhecimento teórico, o professor fica sujeito a uma contínua repetição, o que, indubitavelmente, pode resultar em uma falta de interesse e motivação por parte dos alunos. Nesse sentido, comenta: “A teoria ou o estudo e a reflexão, em geral, permitem que o professor atue de forma crítica e consciente em sua profissão” (SÉRGIO, Entrevista, 1 junho, 2015). No Fragmento 8, expõe sua opinião sobre a importância do conhecimento teórico na formação do professor:

#### Fragmento 8

**SÉRGIO:** [...]. Não, sem conhecimento teórico, o professor fica a repetir as práticas que o formaram quando aluno e, também, a repetir e propagar conceitos, ideologias e crenças sem se dar conta disso e do impacto em seus aprendizes. A teoria ou o estudo e a reflexão, em geral, permitem que o professor atue de forma crítica e consciente em sua profissão.

Fonte: Sérgio, Entrevista 1, junho, 2015.

Outra questão que Sérgio considera importante em relação ao processo de ensino-aprendizagem é a tecnologia, uma vez que é preciso ter consciência do quão útil este recurso se tornou para o ensino de língua estrangeira, visão esta que ele expressa da seguinte forma: “eu acho que a gente tem que ser o mais multimídia possível, tem que ser:: tem que ter alguma coisa para ouvir, para ler, para escrever, para falar [...] e também hoje, mais do que nunca, a

gente tem que::: ter essa consciência [...]” (SÉRGIO, Entrevista, 1 junho, 2015). Portanto, para ele, a tecnologia, quando bem utilizada no ensino, facilita a interação com o mundo.

Ao ser interpelado a respeito do termo linguagem, pude perceber que Sérgio demonstrava certa insegurança/indecisão sobre como elaborar sua definição, conforme mostra o excerto, a seguir:

#### Fragmento 9

##### 7. Linguagem

**SÉRGIO:** ICHA:: [+] e agora? Hein? [..] Bom, eu acho que::: eu acho que a linguagem, ela tem um poder muito grande porque através dela [+] a gente::: [++] é:: [+] às vezes, até mesmo inconscientemente, a gente fala muito mais do que a gente quer, né? [++] E:: [+] através da língua, né [+] da língua que a gente fica conversando, tá utilizando, mas também através da linguagem corporal, do nosso olhar, através de tudo, [++] através::: de tudo e que::: eu acho que através da linguagem que a gente [+] pode influenciar as outras pessoas, é através da linguagem que a gente é influenciado [+] é através da linguagem que a gente:: tem oportunidade de::: mudar o [+] de [+] não de mudar [+] é de mudar, de se identificar com alguma coisa positivamente ou NÃO se identificar com alguma coisa::: positivamente [+] é através dela que a gente pode::: ah::: [+] eu não quero falar transformar o mundo por que isso é muito:::, mas que a gente [+] consegue assim [+] agir, fazer alguma coisa [++] é através dela que a gente consegue [+++] não sei [++] é [+] agir sobre o mundo? [+] Agir sobre as outras pessoas, as outras pessoas agem sobre a gente ... [++] É ela que nos permite ser quem a gente é [+] né? Por que se não fosse pela [+] pela linguagem, o que a gente seria, né? [++] A partir do momento que a gente entra no mundo [+++] e que a gente já começa a ter linguagem ao nosso redor, aquilo já começa a nos formar [++] não sei, é [...] eu acho que a língua faz parte da linguagem, mas não é só isso [...].

Fonte: Sérgio, Entrevista 1, junho, 2015.

Seu discurso está entrecortado por expressões: *ah, icha, bom, não sei, mas não é só isso*; por constantes pausas; prolongamento de vogais e consoantes; repetições de termos que, segundo a minha análise, demonstram hesitação, tempo para organizar as ideias, dúvidas de como definir e/ou estruturar e organizar mentalmente o conhecimento cognitivo. A expressão *Icha* e, logo em seguida, a pergunta, *e agora? Hein?*, denotam surpresa por não sentir que, naquele momento, está preparado para responder tal questão. Porém, paralelamente a esses

“tropeços” inesperados, pude observar que ele consegue se organizar e expressar conceitualmente seu saber, mesmo não definindo o termo linguagem, mostra sua relevância para a comunicação/interação interpessoal e intrapessoal. Após alguns minutos de reflexão, Sérgio apresenta o seu raciocínio conceitual: “Bom, eu acho que::: eu acho que a linguagem, ela tem um poder muito grande [...] através da linguagem que a gente [+] pode influenciar as outras pessoas; é através da linguagem que a gente é influenciado; é através da linguagem que a gente::: tem oportunidade de::: mudar ou [+] de [+] não mudar [...]” e dando continuidade, ele acrescenta, “agir sobre as outras pessoas [...] É ela que nos permite ser quem a gente é [+] né?” (SÉRGIO, Entrevista, 1 junho, 2015). O fato de Sérgio não definir, mas expressar conceitualmente, leva-me a pensar como esses termos podem estar sendo apresentados no contexto das aulas teóricas, isto é, não como definição, mas como conceitos. Parece-me que, por se tratar de um assunto complexo, o propósito da professora formadora tenha sido o de apresentar os conceitos dos termos em estudo em um nível de discussão que facilitasse a compreensão e pudesse contribuir na transição teoria-prática. Possivelmente, por esse motivo, Sérgio sentiu-se mais confortável e seguro em expressar, conceitualmente, o seu pensamento.

Ao falar sobre língua, percebi, mais uma vez, que Sérgio usa uma terminologia conceitual a qual revela a internalização do que fora estudado, embora esse conhecimento ao ser expresso mantenha os mesmos parâmetros anteriores, isto é, a metodologia usada pela professora Lívia. O excerto, a seguir, ilustra essa ocorrência.

#### Fragmento 10

##### 8. Língua

**SÉRGIO:** olha, assim, falando::: sem pensar muito [+] eu acho, eu acredito que a língua [+] a gente [++] é constituído por língua, né? Acho que desde tudo [+] é::: [++] como é que eu posso dizer? [++] Eu acho que é assim, mesmo antes da gente nascer, a gente [++] eu, eu acho que a gente pode dizer que a gente já existia por quê? Porque já [+] a nossa família, os nossos pais já falavam sobre a gente [+] então, mesmo antes da::: minha mãe ficar grávida, eu já existia, por quê? Porque ela e o meu pai planejavam me ter e se [++] eu acho que assim, se existe na língua, [+] é::: é porque a [+] a li [+] a língua, ela faz [+] se existe discursibilidade, acaba que a coisa existe em si. [+++] Então, eu acho que nós somos constituídos por língua e a língua, [+] ela [+] é a principal forma que a gente tem [+] de poder::: [+] não apenas de podermos nos expressar, mas poder agir, de você interagir com outras pessoas, de poder agir

no mundo [+] a [+] a [+] através da língua, a gente [+] pa:::ssa [+] aquilo que a gente pensa, os nossos valores, as nossas crenças, [++] a gente [+] as palavras, tudo que a gente fala trans [+] po [+] pode, né, pode transformar, pode impactar as pessoas. Então, eu acho que a gente tem que ser muito consciente, ter muito cuidado [+] com isso, por que::: [+++] muita coisa [+] é passada através da língua, através daquilo que a gente fala [+] e::: não acho que a língua seja uma coisa [+] fechada que a gente [+] ensina por que está no::: no livro didático ou por que tá no dicionário. Eu acho que a língua, ela se dá, ela se manifesta ali [+] nas interações, na [+] na::: no momento, né? Que a gente [+] produz [+] e, não simplesmente, [+] no::: conjunto de regras [+] que tem nos livros didáticos e nos dicionários.

Fonte: Sérgio, Entrevista 1, junho, 2015.

O depoimento mostra vários momentos de indecisão os quais chamaram minha atenção. Primeiramente, ao falar sobre língua: “Olha, assim falando::: sem pensar muito [+] eu acho, eu acredito que a língua [+], [...] é::: [++] como é que eu posso dizer?” (SÉRGIO, Entrevista 1, junho, 2015). O aluno-professor parece confuso ao tentar definir o termo, no entanto, apesar das interjeições e interrogações, ele dá sinais de que entende o seu sentido, isto é, o conceito. Ele tenta, desta forma, expressar o seu conhecimento e a compreensão do termo, numa abordagem explicativa e isto, para mim, como dito anteriormente, parece estar fundamentado no tipo de interação dialógica, a qual era constantemente utilizada nas aulas de Metodologia, isto é, a forma como a professora Lívia apresentava e discutia os conceitos acadêmicos – metodologia explicativa, ilustrativa e exemplificativa. A segunda questão refere-se ao modo como Sérgio ilustra o seu pensamento conceitual, o qual em muito se assemelha àquele do discurso da professora Lívia. Desse modo, narra a seguinte situação para explicar o conceito de língua:

Fragmento 11

Eu acho que é assim, mesmo antes da gente nascer, a gente [++] eu, eu acho que a gente pode dizer que a gente já existia por quê? Porque já [+] a nossa família, os nossos pais já falavam sobre a gente [+] então, mesmo antes da::: minha mãe ficar grávida, eu já existia, por quê? Porque ela e o meu pai planejavam me ter e se [++] eu acho que assim, se existe na língua, [+] é::: é porque a [+] a li [+] a língua, ela faz [+] se existe discursibilidade, acaba que a coisa existe em si.

Fonte: Sérgio, Entrevista, 1 junho, 2015.

Considerando a língua como um conjunto de representações simbólicas do mundo físico e mental, Sérgio estrutura seu discurso por meio de representações do contexto familiar para falar do conceito. Essa lógica de pensamento é reforçada pela ideia de que o indivíduo é construído pela língua, que é a principal forma de expressão, ação e interação entre os seres humanos. Assim, em sua visão, a língua é um meio de dizer o que se pensa, de transmitir valores, crenças, enfim, tudo o que se fala pode transformar e impactar as pessoas. Em relação a terceira questão, pareceu-me que Sérgio, ao longo de sua formação educacional, procurou, da melhor forma possível, interagir com indivíduos experientes, o que lhe possibilitou uma compreensão linguística, sócio-cognitiva e cultural, a qual o capacita a transmitir seu posicionamento teórico, pautado tanto em seu conhecimento prévio como em seu conhecimento em formação. Essa observação se ancora no modo como Sérgio conclui o seu discurso:

#### Fragmento 12

Então, eu acho que a gente têm que ser muito consciente, ter muito cuidado [+] com isso, por que::: [+++] muita coisa [+] é passada através da língua, através daquilo que a gente fala [+] e::: não acho que a língua seja um coisa [+] fechada que a gente [+] ensina por que está no::: livro didático ou por que tá no dicionário. Eu acho que a língua, ela se dá, ela se manifesta ali [+] nas interações, na [+] na::: no momento, né? que a gente [+] produz [+] e não simplesmente, [+] no::: conjunto de regras [+] que tem nos livros didáticos e nos dicionários.

Fonte: Sérgio, Entrevista, 1 junho, 2015.

Mais uma vez, Sérgio leva-me a entender que, para ele, o importante, na realidade, parece estar no sentido do que se diz, isto é, ter consciência e cuidado com aquilo que se expressa, visto que as palavras podem transformar e impactar as pessoas. Em outro momento, ele observa que a língua não é “fechada”, ou seja, não é uma definição encontrada no livro didático, nem o significado de um termo no dicionário ou um conjunto de regras, mas a expressão do sentido produzido nas/pelas interações social, educacional e histórica do indivíduo.

A pergunta seguinte refere-se à definição de leitura que, para Sérgio, acontece quando o indivíduo consegue construir sentido a partir de algum tipo de texto. Considero importante observar que, para responder a essa pergunta, ele recorre ao conceito do termo para expressar o seu raciocínio, mostrando uma compreensão lógica. Isso ocorre em um momento em que o

seu conhecimento prévio estava sendo ainda retomado, o que me leva a deduzir que este já estava em um processo de mudanças. Sobre essa questão, Sérgio diz:

### Fragmento 13

#### 9. Leitura

**SÉRGIO:** Olha, [+] eu acho que a gente [+] não sei [+] deixa eu pensar [+++] acho que a leitura a gente [+] lê quando a gente consegue construir sentido a partir de algum tipo de texto [+] seja ele [+] a gente tinha falado aqui de texto escrito, né? [++] Isso. Leitura [+] então a gente consegue::: eu acho que a gente consegue construir sentido a partir [+] de um texto, às vezes [+] ah::: a leitura que eu faço [+] a interpretação que eu faço é diferente da leitura que outra pessoa faz por quê? Por que::: cada um tem a sua experiência, sua vivência de mundo e a gente::: [++] sempre lê [+] do nosso próprio lugar no mundo, né? então por mais que dê [++] duas pessoas leem o mesmo texto, elas têm interpretações completamente diferentes [++]. Um texto [+] um texto que foi escrito pela mesma pessoa [+] então é muito complicado a gente falar::: em ter apenas um [+] significado, né? Ou um sentido [+] para um texto, né? porque eu acho que a leitura [+] da [+] o sentido, ele nasce justamente desse lugar, aí [+] da interação do leitor com o texto, com as experiências dele.

Fonte: Sérgio, Entrevista 1, junho, 2015.

É fato que Sérgio não só está ainda em processo de desenvolvimento cognitivo, como também consegue, a partir desse desenvolvimento, por meio da internalização, mostrar em ações um pensamento conceitual que, sem dúvida, passa a refletir em/na sua prática de sala de aula. Em sua visão, “Um texto [+] que foi escrito pela mesma pessoa [+] então é muito complicado a gente falar::: em ter apenas um [+] significado, né? Ou um sentido [+] para um texto, né?” (SÉRGIO, Entrevista, 1 junho, 2015). Ao dizer que é muito complicado falar que um texto pode ter apenas um significado ou sentido, ele está possivelmente referindo-se à diferença que há entre esses dois conceitos, ou seja, o sentido é generalizado e o significado é mais específico. Para ele, o *significado* relaciona-se mais à leitura, e o *sentido*, ao letramento. Portanto, a ocorrência de ambos depende da leitura e da interpretação de cada indivíduo, uma vez que essas diferem de um leitor para o outro, ou seja, sentido e significado são atribuídos, a partir das experiências, vivências de mundo de cada leitor. Essas diferenças acontecem “porque eu acho que a leitura [+] da [+] o sentido, ele nasce justamente desse lugar aí [+] da interação do leitor com o texto, com as experiências dele” (SÉRGIO, Entrevista, 1 junho, 2015).

#### 4.1.3 A Representação Pictórica do tema *Ensinar Inglês é...*

A Representação Pictórica do tema *Ensinar Inglês é...* (FIGURA 7) – elaborada em 30 de maio de 2014, em um espaço cedido no final da aula da disciplina de Metodologia, ministrada pela professora Lívia – proporcionou-me uma outra fonte de dados, oferecendo subsídios para que eu pudesse melhor compreender o modo como Sérgio percebe o ambiente de uma sala de aula de língua estrangeira.

Em seu desenho, Sérgio procura representar aqueles recursos que são disponibilizados pela universidade e mostrar também uma metodologia que já faz parte de seu conhecimento teórico-prático. Por esse motivo, devido ao curto espaço de tempo, concedido pela professora formadora - trinta minutos -, buscou primeiramente suas lembranças, para, em seguida, representar o que considerava relevante para compor sua ideia a respeito do que seria um ambiente de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Outro detalhe que também chamou minha atenção se refere às ações pedagógicas do professor e à participação dos alunos ao realizarem atividades como, por exemplo, a atividade oral.

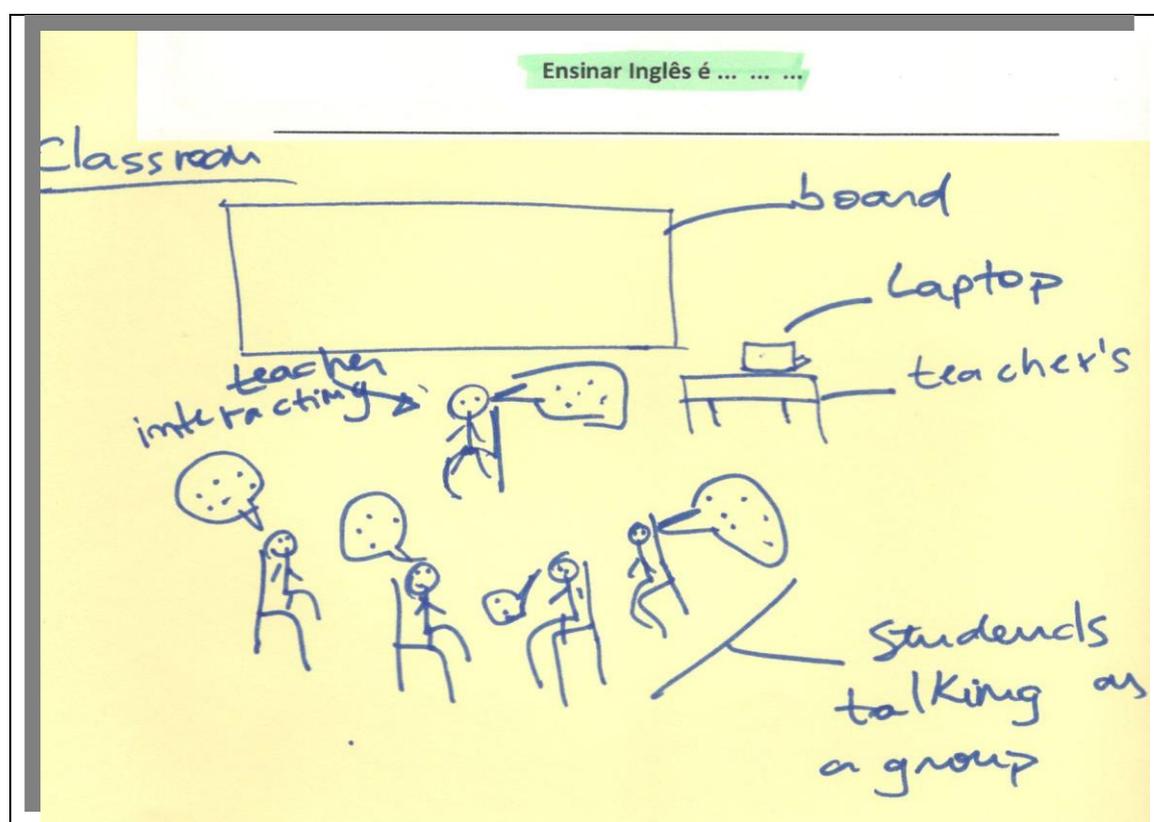


Figura 7 – Representação pictórica do tema *Ensinar Inglês é...*

Fonte: Elaborada pelo aluno-professor Sérgio, maio, 2014.

Dessa forma, Sérgio, antes de fazer o desenho pictórico, pensou, por alguns instantes, sobre o que é ensinar inglês. Após refletir, veio-lhe, então, à mente, o atual contexto do homem contemporâneo, ou seja, a tecnologia, a multimídia e a globalização.

O desenho mostra uma aula em percurso com os seus respectivos integrantes – a professora de línguas e os alunos. A organização espacial está composta de uma lousa, carteiras e um *laptop* com suas devidas identificações. Sérgio tenta reproduzir o papel de cada indivíduo, isto é, o da professora, não como detentora do conhecimento, mas como mediadora entre o saber e os aprendizes, que promove e concede oportunidades para que o aprendizado ocorra significativamente. Quanto aos alunos, o papel é o de adquirir e compartilhar o conhecimento novo, assim como suas experiências pessoais. Isso é perceptível pela disposição física de cada um, sentados de frente um para o outro e em forma de semicírculo, o que facilita a visualização e a comunicação entre eles. Com essa disposição dos integrantes, Sérgio tenta retratar o interesse e a motivação, em um clima provavelmente amigável e produtivo. A designação *teacher interacting* pode ser interpretada como a de uma professora que possui um perfil ativo e interessado no desempenho e desenvolvimento dos alunos. Em referência à *students talking as a group*, isso parece demonstrar o interesse e a necessidade que, provavelmente, sejam comuns ao grupo, isto é, comunicar no idioma em questão. Em minha opinião, Sérgio procura representar também a teoria adotada (metodologia); a prática pedagógica (atividade); a evolução do ensino – a tecnologia (*laptop*) em contraste com o ensino tradicional (lousa) e o clima amigável e interativo do ambiente onde ocorre o evento formal e social, os quais, sob meu ponto de vista, estão adequados às novas propostas e aos novos princípios teóricos de ensino-aprendizagem de línguas. Tudo isso mostra um aluno-professor em formação inicial cujo desenvolvimento teórico-prático é reconstruído a partir de seu conhecimento prévio em um processo de construção e coconstrução de conceitos tanto acadêmicos como cotidianos que o levam a transformação de suas ações as quais passam a ser (re)estruturadas por sua nova forma de pensar, refletir e executar esse saber cognitivo nesse amplo e complexo processo de ensino-aprendizagem (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016).

#### 4.1.4 A Autobiografia (*história de vida*)

Muitos pesquisadores educacionais, entre os quais se encontram Clandinin e Connelly (2000); Johnson, Golombek (2016, 2002) e Brunner (2006), argumentam que o conhecimento cognitivo do aluno-professor é amplamente estruturado em narrativas que são consideradas, epistemologicamente, a maneira mais autêntica de ele entender o ensino, a partir do seu ponto de vista. Para esses estudiosos, tais relatos são importantes, visto que são estruturados cronologicamente, facilitando a reflexão a respeito das interpretações de eventos de natureza social, educacional, profissional, familiar e pessoal. O aluno-professor, ao reconstruir esses eventos, concilia suas experiências vivenciadas com o conhecimento novo e, conseqüentemente, uma nova interpretação surge, dando novo sentido à maneira como ele pensa sua prática.

Sérgio entregou-me seu relato, em 30 de maio de 2015, no qual explica os motivos que o levaram a se identificar com a língua inglesa, destacando sua admiração e o forte desejo, desde a infância, de estudar inglês. No fragmento seguinte, ele relata sobre esta época.

##### Fragmento 14

**SÉRGIO:** Antes de ter aulas de inglês na escola, eu lia e estudava os cadernos de inglês de minha irmã mais velha e sempre queria assistir aos filmes legendados. Não sei o motivo dessa identificação com a língua inglesa em si, [...], mas foi a língua inglesa que me fez perceber que pessoas viviam em lugares diferentes, falavam uma língua diferente e se comportavam de forma diferente. Essa ideia me fascinava.

Fonte: Sérgio, Autobiografia, maio, 2015.

Este fascínio levou o aluno-professor a traçar objetivos para alcançar o que sempre almejava. Mesmo antes de iniciar as aulas de inglês no Ensino Médio e Fundamental, já estava determinado a atingir a sua meta: “Antes de ter aulas de inglês na escola, eu já lia e estudava os cadernos de inglês de minha irmã mais velha [...]” (SÉRGIO, Autobiografia, maio, 2015). Estas experiências foram elementos importantes que, de certa forma, influenciaram-no em sua escolha profissional. A possibilidade de conhecer outros costumes, culturas e, principalmente, outro idioma estava presente, devido a sua curiosidade em relação ao desconhecido e à procura do novo saber que encontrava nos cadernos de inglês de sua irmã mais velha. Sérgio foi

crescendo, mas o interesse pelo estudo de inglês continuou com ele, em todos os momentos, principalmente na escola, na internet e nos filmes a que assistia. Isso o tornou ciente de que, para chegar a ser um professor de línguas, o caminho é bem longo. Sobre suas experiências e vivências, ele revela:

#### Fragmento 15

**SÉRGIO:** Em minha família, tenho uma irmã formada em Letras e outra em Pedagogia e, de certa forma, sempre associei a admiração e a afinidade que eu tinha por elas a suas profissões [...].

Fonte: Sérgio, Autobiografia, maio, 2015.

Já na universidade, Sérgio teve algumas oportunidades de integrar projetos, como *Jovens Talentos para a Ciência*, no qual atuou como tutor, e, em programas, por exemplo, *Inglês Sem Fronteiras*. Segundo ele, este foi mais um passo que contribuiu para solidificar os seus objetivos. Sobre estas oportunidades, explica:

#### Fragmento 16

**SÉRGIO:** [...] no fim do primeiro ano, tive a oportunidade de me juntar a um projeto chamado “Jovens Talentos para Ciência” e atuei nesse programa como tutor de inglês. A experiência foi tão positiva que me decidi rapidamente sobre a minha escolha de habilitação e até agora não me arrependo dela. [...] tive outra oportunidade muito boa e logo comecei a atuar no programa “Inglês Sem Fronteiras” [...].

Fonte: Sérgio, Autobiografia, maio, 2015.

Em seu relato, acrescenta ainda:

#### Fragmento 17

**SÉRGIO:** Ter sido capaz de estar atuando como professor na prática desde o início do curso, sem dúvida, me permitiu aproveitar e compreender melhor os conteúdos teóricos vistos nas disciplinas e me fez querer continuar trabalhando como professor nos mais diversos contextos de ensino e também querer continuar estudando e pesquisando mais.

Fonte: Sérgio, Autobiografia, maio, 2015.

A prática, segundo Johnson e Golombek (2016), oportuniza ao professor formador perceber não só se o aluno-professor está ou não aprendendo como também se está sendo influenciado em sua maneira de refletir, interagir e compreender o objetivo e o impacto de seu ensino. As oportunidades vivenciadas por Sérgio nos projetos acadêmicos e a experiência de atuar como professor (estágio) deram-lhe uma compreensão mais clara e objetiva de suas ações: “sem dúvidas me permitiu aproveitar e compreender melhor os conteúdos teóricos vistos nas disciplinas [...]” (SÉRGIO, Autobiografia, maio, 2015). Além da influência de sua irmã, houve também uma professora de português do Ensino Fundamental e Médio que contribuiu para o que ele é hoje. Embora esteja tratando do instrumento Autobiografia, considero oportuno incluir algumas passagens da Entrevista 1 (junho, 2015) – Fragmento 18 e no parágrafo subsequente - que confirmam esta informação a respeito do conhecimento prévio de Sérgio.

#### Fragmento 18

**SÉRGIO:** [...] eu me lembro do meu Ensino [+] Fundamental e Médio também [...] eu acho que::: era::: essa [+] essa professora de português, especificamente, ela fazia coisas assim, bem, bem bacanas que estão, assim, de acordo com o que a gente entende hoje que seja [+] um ambiente de sala de aula, de aula agradável. [...] então eu sempre achava isso o máximo, ah::: [...]. Os grupos de colegas e amigos fazem parte, né? Por que a gente precisa de um grupo social. [...] acho [+] que tudo isso aí faz parte de quem eu sou hoje [...] e continua moldando, né? [+] e continua moldando... [+] e a gente tá sempre mudando ((suspira profundamente)) tá sempre mudando... [...].

Fonte: Sérgio, Entrevista 1, junho, 2015.

Assim, pude inferir que a metodologia utilizada pela professora de português, no Ensino Médio, parece se assemelhar às teorias e práticas estudadas no curso de formação da universidade. Sérgio reconhece ainda que o convívio social se faz importante na construção de seu “eu” como futuro profissional da área de língua inglesa. Está consciente de seu crescimento teórico-prático e das experiências positivas ocorridas durante este período: “A experiência foi tão positiva que me decidi rapidamente sobre a minha escolha de habilitação e, até agora, não me arrependo dela.” (SÉRGIO, Autobiografia, maio, 2015). Em seu projeto de vida/profissional, sua intenção é continuar trabalhando como professor nos mais diversos contextos de ensino, além de continuar estudando e pesquisando. Conforme mencionado, questões de natureza social também são importantes para ele:

## Fragmento 19

os grupos de colegas e amigos fazem parte, né? Por que a gente precisa de um grupo social. [...] Acho [+] que tudo isso aí faz parte de quem eu sou hoje [...] e continua moldando, né? [+] e continua moldando... [+] e a gente tá sempre mudando ((suspira profundamente)) tá sempre mudando... [...]"

Fonte: Sérgio, Entrevista, junho, 2015.

Na seção seguinte, respondo a primeira subpergunta de pesquisa, qual seja: Que conceitos cotidianos e acadêmicos são trazidos pelo aluno-professor ao curso de Metodologia? Para respondê-la, tomei por base o conhecimento prévio de Sérgio antes de iniciar a sua formação teórico-prática na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês. Passo, portanto, a responder a primeira subpergunta.

#### ***4.1.5 Respondendo a primeira subpergunta de pesquisa***

A análise dos dados mostra que o conhecimento prévio de Sérgio é o resultado de estudos, observações e experiências vivenciados e compartilhados, ao longo de sua vida estudantil, com pessoas mais experientes, com membros de sua família, em eventos acadêmicos, em participação em projetos, com leituras e discussões realizadas em outras disciplinas, antes mesmo de ingressar no curso de Metodologia. Embora seu discurso teórico apresente, em determinados momentos, certas dificuldades para definir alguns termos acadêmicos, em outros, porém, percebo que ele é capaz de construir, coconstruir e/ou reconstruir seu pensamento conceitual internalizado que passa, a partir de então, a refletir em sua forma de falar e em seu modo de agir pedagogicamente. Este fato me leva a crer que este processo de internalização operou, também, mudanças significativas nos níveis inter e intra psicológicos até então normatizados pelo conhecimento adquirido anteriormente.

Sendo o Questionário 1 (APÊNDICE A) o primeiro documento formal respondido, era de se esperar que Sérgio, em processo de formação inicial, recorresse a textos científicos para se expressar e fundamentar seu conhecimento. Assim, compreendi o posicionamento do aluno-professor ao falar sobre o conceito de linguagem. Sérgio toma como parâmetro a visão

interacionista de Bakhtin (1981), segundo a qual, a linguagem refere-se à produção de sentidos na interação social em constante mudança e sem ser jamais homogênea. Pude perceber, no entanto, que, mesmo buscando apoio em linguistas aplicados, ele demonstra reconhecer a linguagem como um instrumento importante na construção do saber e da interação social por carregar consigo “os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 62).

No decorrer das atividades de coleta de dados, como é o caso da Entrevista 1 (APÊNDICE B), constato, mais uma vez, mudanças na postura e no modo como Sérgio raciocina e expressa seu saber, por exemplo, ao referir-se ao conceito de linguagem:

#### Fragmento 20

Bom, eu acho que::: eu acho que a linguagem, ela tem um poder muito grande porque através dela [+] a gente::: [++] é::: [...] eu acho que através da linguagem que a gente [+] pode influenciar as outras pessoas, é através da linguagem que a gente é influenciado [+] é através da linguagem que a gente::: tem oportunidade de::: mudar ou [+] de [+] não de mudar [+] é de mudar, de se identificar com alguma coisa positivamente ou NÃO [...] [+] é através dela que a gente pode::: ah::: [+] eu não quero falar transformar o mundo porque isso é muito:::, mas que a gente [+] consegue assim [+] agir, fazer alguma coisa [++] é através dela que a gente consegue [+++] não sei [++] agir sobre o mundo?

Fonte: Sérgio, Entrevista 1, junho, 2015.

O aluno-professor, assim como eu, passa a ter ciência de seu desenvolvimento cognitivo e isto, segundo ele, deve-se a vários fatores, entre eles, o de ter atuado como professor, desde o início (3º Período) do Curso de Letras: “sem dúvida, me permitiu aproveitar e compreender melhor os conteúdos teóricos vistos nas disciplinas e me fez querer continuar trabalhando como professor nos mais diversos contextos de ensino e também querer continuar estudando e pesquisando mais” (SÉRGIO, Autobiografia, maio, 2015). Parece-me que Sérgio demonstra uma visão mais ampla e uma compreensão melhor de sua prática que, a princípio, era considerada, por ele, como senso comum e ineficaz. Outros momentos relevantes acontecem, revelando que, no discurso conceitual de Sérgio não ocorre uma transposição (repetição) do que fora apresentado e discutido pela professora Lívia nas aulas de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, mas antes um conhecimento real do que ele entende sobre os

conteúdos teórico (conceito acadêmico) e prático (conceito cotidiano), internalizados. Isto fica evidente, quando ele apresenta sua concepção de língua:

#### Fragmento 21

Olha, assim, falando::: sem pensar muito [+] eu acho, eu acredito que a língua [+] a gente [++] é constituído por língua, né? [...] Eu acho que desde tudo [+] é::: [++] como é que eu posso dizer? [++] Eu acho que é assim, mesmo antes da gente nascer, a gente [++] eu, eu acho que a gente pode dizer que a gente já existia por quê? Porque já [+] a nossa família, os nossos pais já falavam sobre a gente [+] então, mesmo antes da::: minha mãe ficar grávida, eu já existia, por quê? Porque ela e o meu pai planejavam me ter e se [++] eu acho que assim, se existe na língua, [+] é::: porque é porque a [+] a li [+] a língua, ela faz [+] se existe discursividade, acaba que a coisa existe em si. [...] Então, eu acho que nós somos constituídos por língua [...].

Fonte: Sérgio, Entrevista, 1 junho, 2015.

Embora as palavras de Sérgio, em relação aos conceitos, não representem apenas uma repetição, elas se pautam nas discussões, explicações e ilustrações generalizadas de conceito da professora Lívia, como podemos perceber no excerto, abaixo:

#### Fragmento 22

então, quando a gente nasce, lá, bonitinho, bebezinho, a gente não tem menor ideia de que posição a gente tem nesse mundo enorme. A gente não tem a menor ideia de como que a gente vai se relacionar com esse mundo. É, é a linguagem que vai permitir que a gente consiga, no decorrer de nossa vida, fazer gestos de interpretação e de representar esse mundo para a gente poder viver.

Fonte: Professora formadora, aula dois, maio, 2014.

Possivelmente, Sérgio procura se fundamentar em um nível teórico-prático que lhe oportuniza, a partir de um silogismo, construir uma concepção mais ampla no que se refere à compreensão do termo língua no contexto de ensino-aprendizagem. Em relação à Representação Pictórica do tema *Ensinar Inglês é...* – outro instrumento que também mostra sinais de mudanças, neste momento inicial de formação – suas imagens parecem revelar, simbolicamente, o conhecimento e o raciocínio de Sérgio sobre ensinar, aprender, linguagem, leitura e língua de forma semelhante àsquelas do Questionário 1 e da Entrevista 1. Considero

que esta representação reflete tanto as experiências prévias como as adquiridas nos primeiros períodos de universidade. Neste momento de transição, o aluno-professor sofre a influência, no nível teórico (conceitos acadêmicos), assim como no nível pessoal e prático (conceitos cotidianos), dessas experiências. No desenho, um exemplo que talvez ilustre esta observação é o contraste representado entre o ensino tradicional e o das novas teorias de ensino-aprendizagem.

A respeito da opinião do aluno-professor sobre suas experiências vivenciadas na escola pública, no Ensino Médio e Fundamental, em seu relato, deixa subentender sua concepção sobre o que seja: professora mediadora, interação significativa, metodologia (abordagem), entre outros. Em suas palavras:

#### Fragmento 23

Eu me lembro do meu Ensino [+] Fundamental e Médio também [...]. Eu acho que::: era::: [+] essa professora de português, especificamente. Ela trazia coisas assim, bem, bem bacanas que estão, assim, de acordo com o que a gente entende hoje que seja [+] um ambiente de sala de aula, de aula agradável. [...] Então, eu sempre achava isso o máximo [...].

Fonte: Sérgio, Entrevista 1, junho, 2015.

Neste momento, ele demonstra sentir-se mais seguro e apto a emitir opiniões acerca dos aspectos metodológicos bem como sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a questão sócio-interacionista-discursiva pode ser percebida no convívio com colegas e amigos e no modo como os grupos sociais contribuem para o crescimento do indivíduo. Ao concluir sua fala, Sérgio silencia por um momento e, em seguida, declara com firmeza: “acho [+] que tudo isso aí faz parte de quem eu sou hoje [...] e continua moldando, né? [+] e continua moldando...[+] e a gente tá sempre mudando, ((suspira profundamente)) tá sempre mudando” (SÉRGIO, Entrevista 1, junho, 2015). Sobre essa questão, considero importante retomar Vygotsky (1986), quando ele afirma que a fundamentação teórica e o raciocínio educacional, presentes nas diferentes formas de engajamento em práticas, transformam a maneira de pensar e de desenvolver o ensino em um contexto sociocultural, a partir da própria experiência de aprender a ensinar.

No Quadro 15, apresento a síntese dos conceitos que mais se destacaram no discurso de Sérgio, nesta primeira fase de análise dos dados.

<b>QUE CONCEITOS COTIDIANOS E ACADÊMICOS SÃO TRAZIDOS PELO ALUNO-PROFESSOR AO CURSO DE METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS?</b>		
<b>Instrumento utilizado na coleta</b>	<b>Conceitos trazidos por Sérgio</b>	<b>Data da aplicação</b>
Questionário 1 (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002)	Linguagem, aprendizagem	maio, 2014
Entrevista 1	Linguagem, língua, leitura	junho, 2015
Representação pictórica do tema <i>Ensinar Inglês é ...</i>	Ensino-aprendizagem	maio, 2014

Quadro 15 – Conceitos acadêmicos presentes na primeira subpergunta de pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a síntese apresentada, a ocorrência destes conceitos, no período inicial de sua formação, deve-se provavelmente às disciplinas teóricas do curso de graduação ou, quiçá aos cadernos de inglês da irmã mais velha, às aulas da professora de português, ao convívio com colegas e amigos e ao fascínio pela língua inglesa, que é uma característica comum na adolescência. Tudo isso, de alguma forma, influenciou sobremaneira o seu modo de perceber e de agir em relação ao seu aprendizado e ao ensino de inglês, refletindo em sua formação posteriormente. Neste período, o interesse e a curiosidade em aprender foram as causas que impeliram Sérgio a desbravar novas fronteiras do saber, iniciando, assim, uma nova etapa cognitiva e prática.

A transição do ambiente da escola pública para a universidade o surpreende, a princípio, porém, oferece-lhe oportunidades de se inteirar, mesmo preliminarmente, a respeito dos conceitos acadêmicos os quais o capacitam a pensar conceitualmente e a construir sentidos para o que, até então, parecia-lhe pertencer ao senso comum. Ao se autoavaliar, Sérgio fala sobre as dificuldades encontradas e sua completa falta de informação prévia (ENTREVISTA 1), no entanto, pude observar depoimentos interessantes sobre o seu conhecimento teórico, adquirido e delineado em suas respostas às perguntas do Questionário 1 e da Entrevista 1, assim como nos detalhes presentes em sua representação pictórica e em sua autobiografia. Todas essas informações mostram sua evolução cognitiva e pedagógica, por meio de observações pontuais, como a definição de linguagem, pautada em Bakhtin (1981), ou como a construção dos conceitos de língua, leitura e avaliação, ocorridas nesta primeira fase dos dados analisados. Estes momentos são, inicialmente, suficientes para mostrar que, mesmo estando em processo de formação, não é possível caracterizá-lo como uma *tabula rasa*, pelo nível de assimilação

conceitual ocorrido no percurso acadêmico e pessoal até chegar as disciplinas de formação teórico-práticas do Curso de Letras.

Em síntese, a triangulação dos dados levou-me a inferir que os conceitos acadêmicos e cotidianos, trazidos por Sérgio, foram adquiridos ao longo de sua vida estudantil, mas com início no ambiente familiar e social, em que ele, por curiosidade, interesse e motivação desenvolveu seu conhecimento, embora ele afirme que, ao iniciar o Curso de Letras não tinha nenhum conhecimento, “Não tinha conhecimento. Não, não tinha de forma alguma, nunca tinha visto sobre nada. Era tudo um senso comum, né. Pegando os materiais que preparei no começo, eu sinto até vergonha porque eram muito ruins, mas assim, a gente vai aprendendo” (SÉRGIO, Entrevista 1, junho, 2015). Portanto, observo, pelo resultado da análise dos dados, seu crescimento teórico-prático, ao expressar e ao construir o seu pensamento conceitual.

A seção 4.2 refere-se aos principais conceitos, presentes na ensinagem da professora formadora, os quais se tornaram importantes, neste estudo, para não só compreender o percurso da formação acadêmica de Sérgio, como também para melhor acompanhar e analisar as aulas do Estágio Supervisionado de inglês. Isto posto, passo a responder a segunda subpergunta de pesquisa: Que elementos conceituais da ensinagem da professora formadora se fazem presentes no discurso e na prática desse aluno-professor?

#### **4.2 Conceitos presentes na ensinagem da professora formadora da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira – Inglês**

Acredito ser importante retomar algumas informações sobre a organização das próximas seções em que respondo a segunda subpergunta de pesquisa e à principal pergunta de pesquisa. A segunda subpergunta analisa a ensinagem da professora Lívia em relação ao discurso e à prática do aluno-professor. Não obstante, antes de respondê-la, considereei essencial fazer uma abordagem a respeito da ensinagem da professora formadora na seção 4.2 – Conceitos presentes na ensinagem da professora formadora da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês – em que apresento passagens que trazem informações sobre a metodologia utilizada pela professora Lívia, o que facilita a compreensão do desenvolvimento cognitivo teórico-prático de Sérgio. Após discorrer sobre estas informações, aduzo a segunda subpergunta da seção 4.3 – Quais elementos conceituais da ensinagem da professora formadora se fazem

presentes no discurso e na prática do aluno-professor? Para finalizar, refiro-me à relação da ensinagem da professora Lívia com a ensinagem de Sérgio, ou seja, respondo à principal pergunta de pesquisa, 4.4 – Qual a relação da ensinagem da professora formadora de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês com a ensinagem do aluno-professor em aulas de Metodologia e no Estágio Supervisionado de um Curso de Letras?

Importa-me ressaltar, mais uma vez, que a professora Lívia não se caracteriza como uma participante desta pesquisa, mas como colaboradora, contribuindo para uma melhor compreensão a respeito da formação teórico-prática de Sérgio. Entre os conceitos considerados como sendo os mais recorrentes - língua, linguagem, letramento, leitura e texto - destacaram-se ainda a abordagem sócio-interacionista-discursiva, o gênero e a abordagem comunicativa, incluídos, neste estudo, por serem relevantes para a análise de dados. A apresentação destes conceitos obedece a ordem na qual foram discutidos pela professora Lívia, nas aulas de Metodologia. Paralelamente a estes conceitos, alguns desdobramentos ocorreram, por exemplo em relação à leitura crítica e ao letramento crítico. O discurso e as explicações teóricas eram pautados em uma metodologia explicativa, complementada por exemplos e ilustrações de experiências. No que se refere à bibliografia, esta era composta por autores da área, e alguns dos textos discutidos apresentavam definições termos dos mencionados. O plano de curso era composto de cinco unidades, no entanto, apenas a Unidade Três – da qual selecionei as aulas dois, três e treze por apresentarem uma maior ocorrência dos conceitos selecionados, bem como pelo fato de seus conteúdos serem constituídos de uma abordagem mais teórica do que prática – oferecia dados pertinentes para esta pesquisa.

Embora, em suas discussões, a professora formadora não tenha referido a nenhuma definição dos termos estudados, ela procurou conceituá-los de forma genérica, assim como eram abordados em alguns dos textos teóricos, citados na bibliografia. Durante as observações das aulas, foi-me possível perceber que, ao longo de todo o semestre letivo de 2014, a professora Lívia procurou priorizar as atividades práticas. O excerto, a seguir, ilustra momentos em que a professora formadora apresenta algumas técnicas de ensino, a partir do tema receitas, utilizado no plano de aula de um dos grupos de alunos-professores, para explicar sobre como trabalhar as características formais de um texto. Sobre isto, ela dá a seguinte explicação:

Fragmento 24

**PROFESSORA FORMADORA:** Tá, gente, sabe um outro jeito da gente focar as características formais, né?, linguísticas de um texto, sem dizer assim, ah:::, quais são os verbos que tem no texto?

Em que forma eles aparecem? Um outro jeito? [++] É a gente perguntar sobre a função daquilo no texto. Então, por exemplo, no [+] a questão da receita poderia ser [+] como é que eu, que, que nesse texto que [+] tem o gênero receita fala para mim? Como eu tenho que fazer a receita? Eu quero que vocês identifiquem nesse texto, onde está [+] onde é que eu tenho essa noção de como é que eu posso fazer [++] aí, fala para eles irem lá nos verbos [+] sem chamar de verbo e, aí, você tá [+] o *inductive learning* [+] você tá levando os alunos a focarem na função é [++] que é::: a linguagem representa [+] percebeu? [...] A gente tá explorando a característica do gênero. Ah, então, tem verbos? E como é que esses verbos estão aparecendo aqui? [+++] Eles não vão saber, né? Ah::: é do infinitivo sem o *to* [+] não [+] ah::: é *mix* [+] *add* [+] não sei o quê [...]. Ah, então a gente [+++] isso aí que vocês estão vendo chama imperativo [+] é::: vocês percebem? A gente [+] os mesmos objetivos e as respostas são quase as mesmas, mas a forma de perguntar pode fazer com que o aluno desloque a visão de gramática que ele tem só para a língua, né? E comece a considerar por mais é::: peso [+] a função da língua.

Fonte: Professora Formadora, aula treze, setembro, 2014.

A professora formadora faz uma demonstração de uma atividade para apresentar a característica do gênero e a estrutura gramatical no texto, ou seja, o *inductive learning*, objetivando levar o aluno-professor a entender que a forma de perguntar, muitas vezes, faz com que o aprendiz desvie sua atenção da gramática e perceba, no texto, a função da língua. Em outro momento, ela orienta os alunos-professores a respeito de como trabalhar com as imagens de vídeo. Para tanto, ela explica:

#### Fragmento 25

**PROFESSORA FORMADORA:** [...] eu ia dizer que uma coisa que vocês podem fazer, também, com o vídeo quando a legenda é em inglês [+] é fazer uma leitura instrumental do vídeo [+] pára [+] cada quadro e comenta, ok? [+] Quais são os cognatos? [++] Qual é a ideia que vocês acham que tem aqui? [...].

Fonte: Professora Formadora, aula treze, setembro, 2014.

Provavelmente, ciente do perfil dos alunos-professores que ainda se encontram em formação inicial teórico-prática, ela tenta preencher com modelos esta lacuna, orientando-os, assim, para a elaboração de seus futuros planejamentos.

#### 4.2.1 Os conceitos acadêmicos: leitura, letramento

Vygotsky (1987, p. 114) refere-se a conceito, nos seguintes termos: “um conceito é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental [...] já tiver atingido o nível necessário.”

Neste sentido, a professora formadora tenta mostrar as diferenças entre os conceitos de leitura e letramento, fazendo a seguinte pergunta: “Então [+] qual a diferença entre letramento e leitura?” (PROFESSORA FORMADORA, aula dois, maio, 2014). Os alunos-professores discutem, entre si, buscando encontrar uma resposta.

#### Fragmento 26

**PROFESSORA FORMADORA:** Então [+] qual é a diferença entre letramento e leitura?

**ANA:** Bom, [+] pelo que eu entendi de letramento [+] tá mais prá, pro [+] pro [+] al-fa-be-ti-za-ção? Ou NÃO? [++] Não tem nada a ver?

**LUIZA:** [...] para um conjunto de símbolos, [+] eu acho...

**ANA:** Eu acho que ele tá mais tipo [++] o que o [++] meio que se adaptar, não é? A leitura é por exemplo, [+] a leitura de um livro é mais:: mais simples. O letramento é um pouco mais amplo do que só aprender a ler, [+] eu acho...

**PROFESSORA FORMADORA:** ih:: [++] tá indo...

**ANA:** Eu tinha [+] eu tinha, num certo ponto de minha leitura do texto, né, [+] eu tinha interpretado que o letramento, como:: [+] é inferir, acho, [+] esse conhecimento na [+] no ensino de forma que eles ((os alunos)) possam tá sempre [+] tá acostumados com isso...

**PROFESSORA FORMADORA:** Eles comecem [++] a::: [+] o [+] la...

**ANA:** porque eu pensei que é uma mistura, né [++] porque, né [+] nos PCNs, eles falam que, que [+] o [+] você estuda inglês, ele pode te ajudar não só, né, em falar inglês e a aprender inglês, mas também em outras matérias, por exemplo, você vai [+] algum, algumas habilidades que você vai adquirir ensinando inglês prá os alunos, né, [+] estudando inglês, você vai estudar depois em português. Você vai ajudar a estudar outras coisas, então isso eles têm que interpretar também, esse negócio de trazer outros conhecimentos pros alunos, não

necessariamente, acho que é do jeito que você tinha falado, não necessariamente sistêmico [...].

Fonte: Professora Formadora, aula dois, maio, 2014.

As dúvidas fazem-se presentes, por meio da repetição, silabação e interrogação. Os alunos-professores tentam explicar as diferenças, chegando a dar indícios de um conhecimento sobre os conceitos de leitura e letramento. Logo após, a professora Lívia retoma o controle da discussão e explica a diferença que existe entre ambos:

#### Fragmento 27

**PROFESSORA FORMADORA:** [...] Então, vamos, agora, [...] va [...] vamos, então, tentar entender um pouco melhor a questão, [+] a diferença entre leitura e letramento existe nas [+] com [+] na concepção epistemológica que embasa estes dois conceitos; inclusive, o de língua, tá? Leitura é uma coisa que todo mundo sabe o que é ler, [...] mas todo mundo sabe que quando a gente fala de leitura, a gente tá se referindo a uma [+] alguns [+] é [+] habilidades, outros vão ver competência. Ler é uma competência que uma área [+] só humanas ((refere-se à Área de Humanas)) têm porque só humanas que tem linguagem [+] é:: [+] sistematizada de a partir de um conjunto de símbolos conseguir fazer sentido desses símbolos gráficos [+] que eu estou querendo dizer, ah [+] e [+] ah [+] assumir uma atividade interpretativa diante desses símbolos e por quê? Se a gente pensar numa concepção de texto mais tradicional, mais criado a uma linguística que a gente vai tentar [++] a gente chama de linguística dura, a gente vai tentar [+] a gente vai pensar que é incluir então a decodificação do texto para fazer, a partir dessa decodificação, [+] sentidos. Então, primeiro é preciso que a gente [+] é:: tire a discriminação que vocês já devem ter desde o ensino fundamental de que decodificar é do mal, não se trata disso. Trata-se de que apenas a decodificação não garante a quem a empreende o processo de produção de sentidos. [++] Eu posso muito bem, diante de um texto em espanhol [...] ir lá e ler o texto, mas, [+] amigos, por mais semelhante que seja, eu tenho uma dificuldade gigantesca de pegar um texto em espanhol e elaborar um daqueles textos, [+] por exemplo, e usar na minha, nas coisas que escrevo porque a minha leitura em espanhol, por mais similar que seja a língua, no sentido de código, para mim, eu não tenho essa [+] não tem estado muito tranquila. [++] Então, percebam que a decodificação, que a capacidade que eu tenho de decodificar o espanhol, não garante a possibilidade de eu fazer sentido sobre isso. [++] Se a gente pegar o texto numa, numa concepção teórica mais

ampla, isso permite a gente pensar como Paulo Freire fez [+] que o mundo é um texto a ser interpretado; então, quando a gente nasce, lá, bonitinho, bebezinho, a gente não tem a menor ideia de que posição a gente tem nesse mundo enorme. A gente não tem a menor ideia de como que a gente vai se relacionar com esse mundo é, é a linguagem que vai permitir que a gente consiga, no decorrer da nossa vida, fazer gestos de interpretação e de representar esse mundo para a gente poder viver. Então nesse sentido, Paulo Freire fa [+] fa [+] fala de um jeito maravilhosamente [+] poético e [+] bonito [++] o próprio mundo é um grande texto a ser interpretado pelo ser humano e, nesse sentido, a própria [+] o próprio processo de estar nesse mundo é o processo de leitura do mundo, [+] concorda?

Fonte: Professora Formadora, aula dois, maio, 2014.

Para professora Lívia, a diferença entre os dois conceitos está na concepção epistemológica que embasa tanto leitura como letramento. Ler é a sistematização de um conjunto de símbolos gráficos, cuja decodificação não garante o processo de produção de sentidos. Dessa forma, segundo ela, embora todos, de modo geral, saibam o que é ler, muitos entendem leitura como sendo habilidade e competência. Ao referir-se a uma concepção teórica mais ampla, cita o pedagogo Paulo Freire (1979, 2016), segundo o qual, é, por meio da linguagem que se têm possibilidades de fazer gestos de interpretação e de representar o mundo, ou seja, nessa passagem, parece-me possível inferir que ela esteja tratando do letramento.

#### ***4.2.2 Os conceitos acadêmicos: texto, letramento, leitura crítica, letramento crítico***

Antes de apresentar o conceito de texto, a professora formadora aborda vários estudos realizados com o objetivo de descobrir o método adotado por um indivíduo para decodificar um texto. Segundo ela, no decorrer da história, a leitura passou a ser vista como o processo de atribuição de sentidos a um texto lido, o que não depende somente da questão cognitiva, da fraseologia ou da linguística, mas, sobretudo, da história do momento, da posição social ocupada pelo leitor. A respeito dessa questão, ela afirma:

## Fragmento 28

**PROFESSORA FORMADORA:** Ah::: [+] o mesmo texto lido por duas pessoas que são [+] que se encontram em posições discursivas diferentes pode suscitar diferentes interpretações. Isso tudo é feito de uma interpretação marxista de leitura e que eu diria melhor, pós-marxista de leitura, ou seja, que influencia [+] meios da história dessa pessoa de quem produziu esse texto; do veículo em que esse texto tá publicado é [+] tem sobre os sentidos que são [+] é::: [+] produzidos aí, naquele, naquele [+] por aquele texto.

Fonte: Professora Formadora, aula dois, maio, 2014.

Ela explica que a leitura de um mesmo texto por pessoas em posições discursivas diferentes pode levar a diferentes interpretações, uma vez que a interação dialógica entre leitor e texto ou entre dois ou mais indivíduos, possibilita a descoberta de outro universo, levando o leitor a se posicionar em relação a este, porque “um texto abre para outros textos e naquele texto outros textos estão contidos também”. Mais uma vez, ela faz menção a Paulo Freire para ressaltar a importância da leitura crítica, da interpretação do texto:

## Fragmento 29

E aí, começou-se a pensar então [++] é::: tem mais do que só a deco [+] a codificação e::: o Paulo Freire, então, começou a dizer assim, [++] Olha, a gente precisa entender os nossos alunos no exercício da leitura crítica porque só decodificar fica na repetição e quando a gente faz nossos alunos olharem para essas outras coisas que tem no texto, a gente possibilita que eles tomem uma posição em relação ao texto.

Fonte: Professora formadora, aula dois, maio, 2014.

Para ela, todo texto é heterogêneo, marcado por uma descontinuidade que é dissimulada por ter o efeito autor.

A leitura crítica está muito além da decodificação, visto que possibilita a (re)significação do texto. Mesmo com as explicações a respeito das diferenças entre os conceitos de letramento e leitura, pude perceber que os alunos-professores ainda se sentiam confusos, o que pode ser deduzido, a partir do excerto, a seguir:

## Fragmento 30

**CÍNTIA:** Então o letramento vai além da leitura crítica?

**PROFESSORA FORMADORA:** O letramento vai além da leitura crítica, o letra...

**CÍNTIA:** O de fazer sentido com aquilo que tá sendo feito...

**PROFESSORA FORMADORA:** A leitura crítica tem receita, já pressupõe isso. O letramento pressupõe que qualquer experiência linguística possibilite que você tome posição frente aquilo, ao sentido que você produziu. [++] Então nesse sentido, o letramento não se limita a leitura de um texto, mas a partir de um texto, seja ele qual for, oral ou escrito; [++] você seja capaz de produzir sentido e que aquilo reverbere pro seu conhecimento sistêmico. [+++] Quais são [++] os três conhecimentos?

**CÍNTIA:** Sistêmico? [+] Conhecimento de mundo?

**SÉRGIO:** Sistêmico, de mundo e a organização da escola... ((O aluno-professor se confunde entre os termos “organização da escola” e “organização textual”)).

**PROFESSORA FORMADORA:** Ok. O letramento, então [+] ele, aí, vai apostar mais neste segundo do que é o conhecimento de mundo do que nos outros dois. E, aí, você tem o que o [+] os autores dos PCNs chamam de ((incompreensível)) não só de letramento, mas letramento crítico que vai além da leitura crítica. O uso do letramento [+] porque não é só pela leitura escrita, é também pela exposição a produções culturais, [+] é também pelas interações humanas, [+] é também pelas interações digitais e [...]. Lembra do que eu havia falado? O mundo é um texto a ser lido e interpretado, [++] aí é que tá o [+] a questão de letramento e letramento crítico, [+] ser capaz de se posicionar diante desse grande texto que sendo [+] que tá ali estatelado diante de nossos olhos e emitir uma opinião.

**SÉRGIO:** Então, voltando na [+] pessoa semianalfabeta que a criatura disse no jornal ((notícia veiculada em um jornal da cidade)). Mesmo que ela tenha lido ou que ela saiba o que significa todas as palavras que tem sentido, ela leu porque ela só quer deduzir aquele discurso, aquela notícia. Ela não soube se posicionar, [+] ela não soube questionar. Então é só leitura mesmo? Que eu leia e entenda as palavras, entenda as frases, sentenças [...].

**PROFESSORA FORMADORA:** [...] e aí, o aluno, mesmo que só tenha parafraseado, entende? Ele não dá conta, ele repete, não parafraseia, então é [+] eu acho, eu acho [+] não dá conta disso que eu tô dizendo, é porque é para além, percebe? É para além [...]. Ah::: o que o letramento está querendo avançar em relação à leitura crítica? Que é uma coisa que Paulo Freire previa, né? [+] É, ler um texto é ler o mundo, a [+] o, a concepção de letramento vai para além disso, ou seja, não é só o texto escrito que está aí prá ser lido e, ao ler, a gente não está só fazendo o exercício passivo, [+] mas também uma atividade ativa de que aquilo que

está lendo, [+] revê [++] a questão do letramento crítico não só enquanto leitor, mas enquanto cidadão social que tem os direitos e os deveres perante a sociedade que precisa é, ah:::, atuar de forma política no mundo em que se vive, etc, etc [...].

Fonte: Professora Formadora, aula dois, maio, 2014.

Portanto, de acordo com as concepções teóricas e linguísticas da professora Lívia, o letramento abrange, primeiramente, a exposição das pessoas às produções culturais, às interações humanas e digitais, sendo este o motivo de o mundo ser um texto a ser lido e interpretado. No entanto, o conceito de letramento, segundo ela, vai além, ou seja, não se restringe apenas ao texto escrito, “ao ler, a gente não está só fazendo o exercício passivo, [+] há também uma atividade ativa, que reconhece o cidadão como elemento social que tem direitos e deveres perante a sociedade e que precisa ter uma postura política no mundo em que se vive” (PROFESSORA FORMADORA, aula dois, maio, 2014). Para ela, é importante e necessário que os alunos-professores percebam esta diferença entre os dois conceitos - leitura e letramento – porque é com base nesta compreensão que será possível explorar o texto significativamente. Que será possível ainda entender que o letramento não se limita à leitura de um texto, mas a partir de um texto; enquanto a leitura crítica tem uma receita, já o letramento permite que se tome uma posição frente ao sentido produzido.

#### ***4.2.3 Os conceitos acadêmicos: língua, linguagem***

Outro conceito bastante discutido durante as aulas de Metodologia foi o de língua, juntamente com o de linguagem. A professora formadora inicia a discussão, interpelando os alunos-professores sobre algumas atividades, a partir de um determinado texto, com o objetivo de levar os alunos-professores a perceberem algumas contradições, ocorridas no planejamento dessas atividades. Solicita a eles que voltem ao texto para resolver as questões apresentadas, seguindo as observações feitas por ela, conforme o fragmento seguinte:

Fragmento 31

**PROFESSORA FORMADORA:** [...] é, são atividades que se pautam num texto em inglês, [++] mas as perguntas são em que língua?

**SÉRGIO:** Português.

**PROFESSORA FORMADORA:** E as respostas? ((A professora aguarda por uma resposta))

**SÉRGIO:** Português, também.

**PROFESSORA FORMADORA:** Cadê a língua aí no ((incompreensível))? ((Ela aguarda por uma resposta)). A que se reduz a língua? [+++++] Mesmo na leitura, mesmo considerando o ensino de leitura, onde é que está a língua nestas atividades? Mesmo naquilo que os ((incompreensível)) chamam de letramento crítico que é a segunda atividade, né? Onde está a língua aí? [+++++] Ela, eu vou dizer, a minha pergunta não é retórica, mas eu vou dizer a minha resposta. Vocês podem ter outra resposta. A língua permanece, apesar de toda [+] a boniteza do texto, das considerações sobre a especificidade, a questão ideológica, a questão discursiva e a autoridade [++] a língua, nesse tipo de atividade, é totalmente de ensino. Continua sendo representada como um conjunto de elementos regidos por regras determinadas no sentido de serem decodificadas [++]. Por quê? Porque a partir de uma materialidade linguística que me apresenta que é uma outra língua, eu tenho que interagir é:::: com essa materialidade. A partir de minha língua, mesmo que seja para produzir outros sentidos ou mesmo que seja para me posicionar diante daquilo. Eu não posso fazer aquilo a partir do universo simbólico daquela língua que me é apresentada porque tá tudo na minha língua. [+++++] Eu vou dar um exemplo para tentar clarear um pouco ((incompreensível)), jogar gasolina mesmo. Imagina que o professor de matemática chega na aula de matemática em que ele tenha que ensinar equações, [+] equações é no segundo grau?

**ALUNOS:** É.

**PROFESSORA FORMADORA:** Nem me lembro mais. Vocês vão aprender equação no segundo grau através de uma receita de bolo, [++] Hã?! ((A professora faz uma expressão de surpresa para mostrar a discrepância de conteúdo)). [...] Então se eu chegar lá para ensinar a tal da equação e só colocar a fórmula e o aluno não ver sentido naquilo, ele vai decorar e, simplesmente, vai, [++] então, vamos trazer coisas relevantes, [...] o conteúdo tem que fazer sentido para o aluno. [...] Então é através dos temas que a gente vai ensinar a língua e, aí, a gente ensina tudo menos a língua [...] o aluno não tem a possibilidade de ter conteúdo de língua para poder falar dessas coisas e fala tudo em português.

Fonte: Professora Formadora, aula dois, maio, 2014.

Neste excerto, pude perceber que a professora Livia opta por explorar o conhecimento teórico, usando uma abordagem prática, por lhe parecer que explicar e exemplificar possibilitam

uma compreensão mais rápida da teoria, assim, ao apresentar o conceito de língua, ela inicia a discussão, partindo de uma atividade prática. Certamente, sua intenção é a de mostrar que há diferentes abordagens para lidar com este conceito, quais sejam: (i) a atividade de ensino em que se tem o texto com as suas especificidades e suas regras a serem decodificadas; (ii) e a abordagem que se refere à argumentação, interação, produção oral, interpretação e reflexão textual. Ela acrescenta que é a partir da materialidade linguística da língua que se consegue interagir, mas, para que isso aconteça, é preciso que o universo simbólico seja de uma mesma língua. Segundo a professora Lívia, o aluno-professor deve compreender que o saber, assim como o conteúdo, tem que fazer sentido para o aprendiz.

Outra questão relevante a ser mencionada refere-se ao momento, quando a professora formadora diz que as representações simbólicas estão tão enraizadas no imaginário do aluno que, sem que o professor perceba, são reforçadas pelas atividades e práticas de sala de aula. Sobre isso, ela comenta:

#### Fragmento 32

para o professor que tem uma [+] que não consegue se inscrever discursivamente nessa língua é muito difícil promover a tomada dessa língua. [+] Então, qual é o aspecto da língua que ele consegue tomar e se ver tomado? É na regra, é na regra, na gramática. Essa é inteira, essa é decorável, essa é entendível, essa é dominável, [+++] no imaginário, tudo no imaginário, mas, aí, então, [+] aí é, então, ele não se solta [...].

Fonte: Professora formadora, aula dois, maio, 2014.

Segundo a professora Lívia, as ações de um professor durante sua aula podem oferecer oportunidades para que seja identificada sua concepção de língua e linguagem. No entanto, muitas vezes, mesmo tendo determinadas concepções de língua e linguagem, nem sempre, ele consegue efetivá-las em sua prática, isto a leva a dizer que as perguntas de um texto devem ser elaboradas de uma forma tal que possa conduzir o aprendiz a se relacionar com a língua de uma outra maneira, isto é, refletindo e interpretando. Essas ações, segundo ela, são essenciais na aprendizagem, porque contribuem para mudar a visão e a relação do aprendiz com a língua.

#### 4.2.4 O conceito acadêmico: abordagem sócio-interacionista-discursiva

Outros conceitos, em sua maioria, relacionados à prática pedagógica do curso de Metodologia, compuseram o planejamento da professora Livia, conforme já mencionado. No entanto, para obter uma melhor compreensão do conteúdo programático, selecionei apenas aqueles que, possivelmente, poderiam contribuir para a análise de dados deste estudo. Com a intenção de orientar os alunos-professores em sua prática de sala de aula, a professora formadora apresenta-lhes uma abordagem de natureza sócio-interacionista-discursiva. O excerto, a seguir, ilustra esse momento da aula:

##### Fragmento 33

**PROFESSORA FORMADORA:** [...] é::: vamos pensar numa perspectiva sócio-histórica porque [+] lembra? O sócio [+] o sócio, sócio interacionismo [+] trá-lá-lá, ele têm uma característica principal, um pressuposto de base dentro da linguagem como essa prática social que é determinada histórica e socialmente capaz de [+] se ah::: entendida de uma forma X provocar deslocamentos, provocar mudanças, provocar alterações e aí vai para todo mundo. Aqui, eu estou fazendo bem o papel assim [++] olha, gente, quando a gente planeja uma aula, a gente tem que se dar conta que existe uma série de deslocamentos que com a experiência, a gente vai pensando, quais seriam as considerações que a gente poderia fazer dentro da perspec [+] perspectiva sócio histórica [...]. Falar da questão é::: sócio-histórica-ideológica de um discurso de um texto [+] de como um texto carrega sentidos que estão impregnados de uma ideologia que, que como os sentidos que esse texto produz dependem do contexto sócio histórico em que a gente se insere, das condições de produção [...] porque senão vai ficar só no::: [+] na letra, no texto. Isso que eu quero que a gente pense porque se a gente trás o texto para, para pensar as questões linguísticas, as características, etc, etc, [+] então, ele não vai buscar nenhum questionamento [...].

Fonte: Professora Formadora, aula treze, setembro, 2014.

Pude observar que a metodologia utilizada pela professora formadora se pauta na construção de um conhecimento que promova um aprender a ensinar capaz de, partindo de um texto, abranger parâmetros, como o sócio-interacionismo-discursivo e o sócio-histórico-ideológico. Seu interesse em fazer o aluno-professor compreender as técnicas de como ensinar

a partir de um texto está explícito no modo como conduz seu discurso. Em sua concepção discursiva, é, por meio de uma abordagem sócio-interacionista-discursiva, que se pode provocar deslocamentos, provocar mudanças e alterações. Isto fica evidente quando ela diz: “Olha, gente, quando a gente planeja uma aula, a gente tem que se dar conta que existe uma série de deslocamentos que com a experiência, a gente vai pensando, quais seriam as considerações que a gente poderia fazer dentro da perspec [+] perspectiva sócio histórica [...]” (PROFESSORA FORMADORA, aula treze, setembro, 2014). Segundo a professora Lívia, se o aluno-professor ficar somente no texto, nas características, nas questões linguísticas, poderá encontrar dificuldades em motivar o aprendiz a questionar e/ou a buscar um novo saber. Assim, ressalta a importância do ensino com gêneros discursivos ou textuais (conceito que ainda será discutido), a partir de uma perspectiva sócio-interacionista-discursiva, cujo foco primeiro e primordial, ao se trabalhar um texto, é a produção de sentido. O excerto seguinte apresenta parte de sua interação com os alunos-professores, durante a exposição teórica.

#### Fragmento 34

**PROFESSORA FORMADORA:** Ok. [+] Tem uma coisa que eu queria dizer para vocês é [++] é o seguinte, nós precisamos lembrar, eu acho, ah:::, só tem uma questão, uma premissa de base no ensino, no ensino com gêneros dentro de uma perspecti [++] perspectiva sócio-interacionista-discursiva que não foi levada em consideração, que é quando a gente propõe um texto numa aula com essa abordagem. O foco primeiro e primordial desse texto é produzir sentido [++] então, todo trabalho que vem com a questão formal, vem depois da produção, ou seja, vocês lembram? [...] Depois de ler um texto, a gente sempre explora, depois de ler o texto, a gente sempre explica o sentido dele [...] seria preciso que houvesse perguntas de compreensão em relação ao sentido [...] vocês vão perceber que a natureza das perguntas vai determinar se o tratamento ou o sentido desse texto é literal, ou seja, é um trabalho só de desenvolver interpretação? Quais as características [...] é::: aí está uma condição de leitura de decodificação tradicional de tradução [+] é::: se a minha pergunta for mais do ponto de informação, [...] eu estou dentro da parte literária, [+] são mais perguntas de reflexão do texto [...] eu estou mostrando para vocês que são várias perguntas, que a natureza, a natureza dessas perguntas que vai determinar qual é a abordagem, percebem? [++++++] Eu estou, ah::: [+] me aproveitando de uma [+] como é [+] de um tópico que eu quero fazer para suscitar uma interpretação deste trecho e já trazendo essa interpretação para a discussão sócio-histórico-

ideológica, vocês percebem isso? É isso que eu quero chamar a atenção, na caracte [+] na abordagem sócio-histórica inter [+] sócio-interacionista-discursiva, a natureza das perguntas que eu vou fazer sobre o texto não pode se limitar aos aspectos formais, nem aos aspectos é:: literais, nem aos aspectos de leitura e compreensão das informações, mas ela tem que, necessariamente, abordar, em especial, o aspecto sócio histórico. [+++] Aquilo que tem que servir para é:: uma reflexão do leitor sobre a sua condição, sobre a sua condição no mundo, sobre [+] enfim, é uma [...] o que eu estou fazendo com esse tipo de pergunta? Estou trazendo e colocando ele e projetando ele naquela situação, o que é extremamente útil nessa abordagem, por quê, lembra? A língua é uma coisa, que eu não ía dizer, mas eu vou dizer, [+] na abordagem sócio-interacionista-discursiva, a língua é o foco?

**ALUNOS:** Não.

**PROFESSORA FORMADORA:** Que que é o foco?

**MÁRCIA:** É::: o [+] a situação, né?

**SÉRGIO:** É o discurso?

**LÚCIA:** É fazer o aluno...

**MÁRCIA:** É o que você vai fazer com ela [+] o que que você que presta...

**PROFESSORA FORMADORA:** Isso. [+] É o que que eu posso fazer com a língua, o que que ela me permite [+] que desdobramentos, que poder que eu tenho com a língua?

((As alunas Márcia e Mari respondem com uma opinião pessoal))

**MÁRCIA:** É... responde a pergunta que todo mundo já fez quando aluno, com o que é que eu vou usar isso na minha vida?

**MARI:** O que é que eu vou fazer com isso? Prá que que eu estou aprendendo isso?

**PROFESSORA FORMADORA:** Certinho, só que o aluno faz sempre estas perguntas do ponto de vista instrumental e utilitário, [...] o “pulo do gato” da abordagem sócio-interacionista-discursiva é [+] deslocar, pegar isso e dizer assim, não é só o instrumental e o utilitário, existe uma questão ideológica e essa questão ideológica na língua pode te mover muito mais do que você ficar em questão instrumental. Se você for capaz de perceber as relações que são colocadas em ação numa interação via linguagem, então você vai conseguir usar essa língua muito mais é::: a seu favor. [++] Esse é o ‘pulo do gato’ na abordagem sócio porque a abordagem interacionista, ela está ali [+] quando a gente fala sócio discursiva, muda [+] é ou não?

“A natureza das perguntas vai determinar o tratamento ou o sentido do texto [...]” (PROFESSORA FORMADORA, aula treze, setembro, 2014), nesta afirmação, a professora Lívia mostra que a abordagem sócio-interacionista-discursiva é um elemento importante a ser considerado e, nesse caso, é preciso que as perguntas abordem o aspecto sócio histórico: “aquilo tem que servir para é::: uma reflexão do leitor sobre a sua condição, sobre a sua condição no mundo, sobre [+] enfim, é uma [...] o que eu estou fazendo com esse tipo de pergunta? Estou trazendo e colocando ele e projetando ele naquela situação, o que é extremamente útil nessa abordagem [...]” (PROFESSORA FORMADORA, aula treze, setembro, 2014). Na sequência, ela questiona sobre o que seria o foco na abordagem sócio-interacionista-discursiva. Várias respostas são apresentadas e a professora formadora conclui que, nessa abordagem, o foco é o que a língua nos permite fazer, ou seja, os desdobramentos que podem ser realizados. Durante toda a interação entre a professora formadora e os alunos-professores, não há nenhum sinal de uma possível definição de termos, mas a continuidade do uso de um discurso dialógico e explicativo em que os conceitos são apresentados de forma generalizada.

Ainda sobre a questão da abordagem sócio-interacionista-discursiva, a professora Lívia acrescenta que esta pressupõe uma questão de aprendizagem, linguagem e interação, assim como da prática e do papel do professor. Enfim, ela conclui fazendo a seguinte observação:

#### Fragmento 35

vem da pedagogia, que vem [++] ah::: da história, que vem [+] que tem um forte componente é::: neo-marxista com considerações da política e da ideologia [++] ah::: que vem dos estudos do discurso, também da Linguística Aplicada, também dos estudos sobre o texto. [++++] Então, vocês veem na abordagem sócio-interacionista-discursiva, a concorrência de várias áreas para construir esse conjunto de saberes [...].

Fonte: Professora formadora, aula treze, setembro, 2014.

#### **4.2.5 O conceito acadêmico: gênero**

Na visão da professora formadora, muitas vezes, o trabalho com temas na abordagem sócio-interacionista-discursiva requer o uso de dois ou mais gêneros. Trata-se de uma metodologia rica em conteúdos que possibilita diferentes níveis de atividades escritas e orais.

Como referência ao conceito de gênero, o material teórico adotado por ela inclui, entre outros autores, o linguista aplicado, Marchuschi (2014, p. 53), segundo o qual: "O trabalho com gêneros na escola é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero". Ainda sobre gêneros, Schneuwly e Dolz (2004, p. 950) acrescentam: "É por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos alunos".

De acordo com a professora Lívia, pelo fato de a abordagem sócio-interacionista-discursiva fundamentar-se no discurso, o conteúdo do planejamento deve estar focado em gêneros, levando, conseqüentemente, os alunos a produzirem os gêneros trabalhados. O excerto, a seguir, apresenta o seu posicionamento sobre essa questão:

#### Fragmento 36

**PROFESSORA FORMADORA:** [...] e aí, vocês estão vendo como, às vezes, um tema, nessa abordagem, demanda dois ou mais gêneros diferentes, né? Essa é a riqueza para quem gosta de trabalhar com gênero, essa é a riqueza que [+] que tem, né? [...] Então deixa eu fazer algumas perguntas, assim [+] para a gente ter em mente quando a gente vai usar uma música numa aula cuja abordagem é::: for [+++] quando a gente adota um::: texto como gênero com essa abordagem aí, ((referindo-se à abordagem sócio-interacionista-discursiva)) só poderá ter gêneros, né? Só poderá ser no discurso porque ela até pode ser baseada em gêneros e se tornar uma aula gramatical, uma aula é::: só de exploração das pistas e das estratégias formais da língua. [+++] Então o que vai diferenciar, estou repetindo justamente porque isso é super importante, o que que vai diferenciar uma aula com base [+] abord [+] em uma abordagem é::: baseada em gêneros de uma simplesmente [+] de uma aula baseada numa abordagem sócio-interacionista-discursiva?

**SÉRGIO:** Deve levar em consideração o contexto, a produção, como o texto circula, qual a relevância disso para o aluno.

**PROFESSORA FORMADORA:** Então quando a gente trabalha com gênero numa abordagem sócio-interacionista-discursiva, a produção final dos alunos deve ser uma produção baseada naquele gênero que foi explorada naquela aula ou naquelas aulas. [...] Produzir o gênero que está em ação [+] por quê? Gente? ((Ela aguarda por uma resposta, mas resolve continuar sua explicação)) Porque trabalhar com gênero, assim como ser

comunicativo, assim como ser áudio-lingual, [...] pressupõe que se tenha coerência em nossas ações, certo? É::: então se eu trabalhar com gênero, eu não posso fazer uso do gênero com o fim único e específico de dar vocabulário. [++++] O ‘pulo do gato’ é fazer o contrário, é::: eu vou trabalhar com gênero, ah, o meu objetivo é [+] são os, os meios para eu levar o aluno a produzir aquele gênero. [...] Como a gente trabalha o gênero? [++++] ((Ela aguarda por uma resposta)) Primeiro, lembra? Gente? [+] Oh, como é que a gente trabalha o gênero? O que é que a gente faz primeiro?

**LUCAS:** A gente conhece sobre o gênero.

**PROFESSORA FORMADORA:** Isso. [+++] Ativar o conhecimento prévio, depois? Sobre o gênero?

**LUCAS:** Apresenta a estrutura.

**PROFESSORA FORMADORA:** Antes.

**PAULO:** Apresenta o gênero.

**PROFESSORA FORMADORA:** Apresenta o gênero. Qual? [+] Você apresenta um, certo? Mas tem que saber que isso [+] que existem variações. Que que a gente faz? Apresenta vários exemplos, então se você vai trabalhar um e-mail, você não pode trazer só um e-mail porque o e-mail [++] o gênero e-mail é muito rico [...] vários, intuitivamente, você trazer é::: fazer com que os alunos percebam quais são as características. Então, só num gênero, você gasta a aula inteira (...) ou se não gastar uma aula inteira, gastaria pelo ao menos uns quarenta minutos. Percebe?

((A aluna, Lúcia, explica a atividade que ela fazia com o grupo de aprendizes na aula))

**PROFESSORA FORMADORA:** mas eu acho legal você explicar (referindo-se a explicar a atividade para os colegas e a Professora Formadora)), porque quando a gente prepara uma aula, a gente sabe o que a gente vai dar, né? A gente não coloca tudo num plano de aula, certo? Mas, ainda assim, escrever um e-mail só substituindo as comidas, a gen (+) a gente vai para uma atividade prática e não de produção. Por que que é prática e não de produção?

**LÚCIA:** Porque só está repetindo ...

**PROFESSORA FORMADORA:** Isso.

**LÚCIA:** e não está produzindo.

**PROFESSORA FORMADORA:** Isso. (+) Então (+) ao final da aula, eles fariam realmente um e-mail?

**LÚCIA:** Não.

**PROFESSORA FORMADORA:** Então... é uma sugestão, tá? Essa é uma sugestão.

Fonte: Professora Formadora, aula treze, setembro, 2014.

Para a professora formadora, uma aula planejada com gênero pode até vir a se tornar uma aula gramatical, com ocorrências de explorações de pistas e de estratégias formais de ensino. Porém, segundo ela, um planejamento fundamentado no conceito de gênero pressupõe coerência nas ações, isto é, os meios adotados para levar o aluno a produzir determinado gênero. Após estas explicações, ela procura averiguar se os alunos-professores têm conhecimento sobre o trabalho com gêneros. Algumas respostas são dadas e após ouvi-las, ela retoma o tópico, explicando como se deve proceder, quando se trabalha com este conceito. Conforme a professora formadora, ao ministrar uma aula com gêneros, é preciso apresentar, perceber as variações que este oferece, mostrar vários exemplos, levando o aluno a perceber as características de determinado gênero. Ela questiona o grupo em relação às atividades de produção em seus planejamentos de aula, mostra a diferença entre atividades práticas e de produção, destacando a relevância de levar o aprendiz a produzir o gênero que foi trabalhado em determinada aula.

#### ***4.2.6 O conceito acadêmico: abordagem comunicativa***

A abordagem comunicativa é mais um conceito que integra o conteúdo programático da professora formadora. Percebi que seu planejamento está elaborado, a partir de conceitos que podem suprir as necessidades teóricas dos alunos-professores no momento de planejar e ministrar suas aulas, de acordo com os requisitos da abordagem sócio-interacionista-discursiva. Entre os autores que constam de sua bibliografia referente à abordagem comunicativa, encontram-se Widdowson (1978) e Almeida Filho (1999, 1998).

O ensino comunicativo, nas palavras de Almeida Filho (1993, p. 47), “é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo”. A professora formadora, no intuito de facilitar a compreensão dos alunos sobre esta questão teórica, mostra as diferenças que existem entre os termos metodologia e abordagem, dizendo que “a metodologia é o efeito de um conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira [...] enquanto a abordagem [+] vejam como ela é mais ampla. Refere-se ao conjunto de conceitos nucleados

sobre aspectos cruciais de aprender e de ensinar uma nova língua” (PROFESSORA FORMADORA, aula treze, setembro, 2014). Ao discutir o texto sobre a abordagem comunicativa, ela faz o seguinte comentário:

Fragmento 37

**PROFESSORA FORMADORA:** In the Communicative Approach, ah::: you can use techniques from all the other methodologies and approaches to promote language learning. So there is a lot of reasoning. [...] But sometimes you can refer to the mother tongue for quick translation, for explanation that students can't understand, ok? [...] The communicative approach focus a lot on the oral interaction [...] there are times [+] in the classroom to correct it [...] ah:::, but, ah, errors are not corrected aloud [+] if you are in the production, but if you are in the practice part of the lesson, it's ok. Errors are considered, in fact, to [+] to be part of the learning process. They are welcome, right? They are signs that learners and teachers have that enable them to see what hypothesis students and [+] ah [+] or learners are making to learn the language, and if they are making good or bad hypothesis, remember this? [...] So, as interaction is the most important thing in the approach, if you have ten, or fifteen, or eight students, you will multiply their chances to interact with it. They are divided into pairs or divided into groups, all right? [...] The communicative approach has the strong directly phase [+] the practice involves something, remember? [++] Negotiation of meaning, ah::: authentic [+] material, ah, cooperation and the functional of the language that can be used [...].

Fonte: Professora Formadora, aula treze, setembro, 2014.

Ciente de que os alunos-professores já haviam estudado sobre abordagens, métodos e técnicas na disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, a professora Lívia resolve fazer uma revisão rápida para esclarecer alguma dúvida teórico-prática sobre o assunto em questão. Além disso, no intuito de facilitar a compreensão dos alunos-professores, apresenta-lhes um vídeo referente a uma palestra sobre abordagens, proferida pela professora Mariangela Braga (UNESP/ASSIS/SP). Logo após, indica alguns textos sobre esse conteúdo, com o objetivo de complementar a revisão e a discussão feita em sala de aula. Os alunos sentiram-se mais tranquilos, uma vez que este conceito acadêmico, discutido nas disciplinas teóricas cursadas anteriormente com outros professores da área, já fazia parte de seu arcabouço teórico.

A seguir, discorro sobre os elementos conceituais da ensinagem da professora Lívia, provavelmente, presentes na ensinagem do aluno-professor, Sérgio. Exponho, também, alguns excertos da aula (Estágio Supervisionado) para mostrar as possíveis ocorrências, destes conceitos, nas ações práticas (conceito cotidiano) e no discurso (conceito acadêmico internalizado) do aluno-professor.

### **4.3 Elementos conceituais da ensinagem da professora formadora presentes no discurso e na prática do aluno-professor**

Nesta seção, respondo a segunda subpergunta de pesquisa sobre os elementos conceituais da ensinagem da professora formadora da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês presentes no discurso e na prática de Sérgio. O conteúdo da análise refere-se aos conceitos acadêmicos e cotidianos que tiveram uma ocorrência maior e mais significativa durante as aulas da Unidade Três do plano de curso da professora Lívia, quais sejam, leitura, letramento, língua, linguagem, texto e avaliação. Dentre os demais conceitos que também se destacaram durante as discussões - os quais, segundo minha opinião, são elementos importantes que complementam as informações deste estudo - encontram-se: abordagem sócio-interacionista-discursiva, gênero e abordagem comunicativa. Considero importante ressaltar, novamente, que as outras unidades do plano de curso não foram utilizadas, porque centravam-se em discussões e orientações práticas, por exemplo, minicurso, observação de aulas nas escolas, planejamentos de curso e planos de aula, orientações para o relatório final, entre outras atividades.

A segunda subpergunta de pesquisa – Quais elementos conceituais da ensinagem da professora formadora se fazem presentes no discurso e na prática do aluno-professor? – pauta-se nas aulas da professora Lívia e naquelas ministradas por Sérgio no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa (APÊNDICE C), nos planos de aula (ANEXO B) que posteriormente, são triangulados com a Entrevista 2 (APÊNDICE B) e o Questionário 2 (APÊNDICE A). Após esta triangulação, apresento uma síntese do resultado desta análise. Na sequência, discorro sobre a análise da Entrevista 2.

### 4.3.1 Conceitos que sobressaíram na Entrevista 2

As ocorrências que mais se destacaram no discurso de Sérgio durante a Entrevista 2, realizada em 21 de setembro de 2015, são relacionadas à leitura, ao letramento, à língua, à linguagem, ao texto e à avaliação. Nesta atividade, por meio deste instrumento, pude observar que algumas das informações citadas já haviam sido mencionadas anteriormente. Fato este que considerei como sendo natural por ter ciência de que Sérgio está, neste momento, em processo de formação e de transição teórico-prática. O aluno-professor entende que para ler, a pessoa precisa ser alfabetizada, isto é, saber decodificar os símbolos, caso contrário, não alcançará seu intento. Sua visão sobre este conceito é a seguinte:

#### Fragmento 38

##### 10. Leitura

**SÉRGIO:** Ah, meu Deus, [+] vamos lá. Bom, [+] eu acho que [++] ler [+] é ser capaz de [+] claro, né, [+] num primeiro momento, [+] você tem que ser capaz [+] de decodificar por que se você não for alfabetizado, você não vai conseguir ler [++]. Então, eu acho que leitura tem [++] tem o momento, sim [+] que é o momento da decodificação [+], você tem que entender, você tem que saber o que que é um [++] será que é letra *b*? Você tem que saber que [+] *d* mais *a* é *da* [++] mas que no segundo momento [+] leitura também é você saber interagir com aquilo que você está lendo, né? Saber [++] saber criar [+] saber atribuir alguma coisa [++] sua [+] ali. Então, eu diria que::: [+] leitura [+++] hum::: [+] é você interagir com o texto e atribuir sentido a ele.

Fonte: Sérgio, Entrevista 2, setembro, 2015.

No início de seu depoimento, Sérgio mostra-se indeciso a respeito de como expor seu pensamento: “–Ah, meu Deus, [+] vamos lá. Bom, [+] eu acho que [...]”, isto me leva a subentender que ele provavelmente não se sentia teoricamente preparado para, naquele momento, construir a definição de tal termo. No entanto, ele recupera o seu discurso conceitual, discutido nas aulas de Metodologia com a professora Lívia, organiza-se e constrói de forma generalizada, sua percepção de leitura: “num primeiro momento, [+] você tem que ser capaz [+] de decodificar por que se você não for alfabetizado, você não vai conseguir ler” (SÉRGIO,

Entrevista 2, setembro, 2015). A partir deste posicionamento, Sérgio reforça a ideia de que existem dois momentos no processo de aprendizagem de leitura: a decodificação (entender os símbolos gráficos) e a interação (atribuir sentidos). Sobre isto, ele diz: “Então, eu acho que leitura tem [++] tem um momento, sim [+] que é o momento da decodificação [+] você tem que entender, você tem que saber o que que é um [++] será que é letra *b*? Você tem que saber que [+] *d* mais *a* é *da*” (SÉRGIO, Entrevista 2, setembro, 2015). Após estas observações, ele parece reconstruir o seu pensamento para encontrar uma possível definição para o termo: “Então, eu diria que::: [+] leitura [+++] hum::: [+] é você interagir com o texto e atribuir sentido a ele” (SÉRGIO, Entrevista 2, setembro, 2015). Percebo que, neste momento, o aluno-professor, mesmo hesitando, consegue demonstrar a internalização da definição, alcançada no intercâmbio, nas discussões e nas interações teórico-práticas com a professora formadora.

Ao relatar sobre o letramento, Sérgio, mais uma vez, mostra que as interações entre professora formadora/alunos-professores, realizadas na disciplina de Metodologia, respaldam suas explicações generalizadas sobre este conceito, capacitando-o a afirmar que o letramento está além da decodificação de letras, da compreensão do que o texto está falando ou do que alguém está dizendo sobre ele. Em sua concepção, o leitor consegue decodificar, ler, refletir e pensar sobre o que o autor quer dizer, sobre a sua intenção, sobre a sua motivação e sobre onde e como aquele tipo de texto, possivelmente, circulará. Para ele, o letramento sobrepõe à leitura, porque leva o leitor a questionar sobre a intenção do autor, sobre as questões sócio históricas e ideológicas do texto: “Ah::: será que esse autor está tentando te convencer de alguma coisa? [+] Quais são os valores que estão por detrás disso? [+] Quais são as implicações das escolhas que::: [+] das [+] das escolhas que::: a gente faz quando vai escolher um texto?” (SÉRGIO, Entrevista 2, setembro, 2015). O letramento, na sua opinião, oportuniza a interação e a reflexão, o saber se posicionar sobre o que está lendo e, assim, perceber e ser capaz de interpretar o que o autor realmente quer dizer com o texto. O letramento contribui também para que o leitor tenha uma postura crítica e seja consciente de que nem sempre tudo que se lê é verdade. Sérgio acredita que, ao ler é preciso saber analisar as crenças, as ideologias que estão nas entrelinhas do texto:

#### Fragmento 39

<p>Ah::: acho que é poder pensar criticamente sobre aquilo que a gente está lendo, né? Não tomar tudo como verdade. O letramento, eu acho que ele está bem [+] bem nessa parte de poder pensar quais são os valores das crenças, quais são as ideologias que estão por trás</p>
---

daquilo que a gente está lendo e [++] se a gente::: procura desenvolver isso em nós mesmos e nos nossos alunos. Eu acho que a gente, [++] sei lá, [+] pode ser mais consciente.

Fonte: Sérgio, Entrevista 2, setembro, 2015.

Para ele, estes dois conceitos – leitura e letramento – estão bastante interligados e entrelaçados; por este motivo, acredita que o papel da abordagem, neste caso, é relevante se considerar a implementação de ações e de práticas que possam promover o letramento. No entanto, Sérgio explica que para isto ocorrer é preciso que se tenha uma concepção de leitura que dê espaço para o leitor expressar sua opinião, o que ele entende e o que ele pensa sobre o texto. Em seu entender, decodificar não significa que a pessoa esteja lendo, ou seja, a decodificação não leva à prática de letramento: “Se você pensa que ler é decodificar, como você vai estar fazendo letramento? Isso não é prática de letramento. Então::: [++] eu acho que sim [+] eu acho que eles são bastante interligados” (SÉRGIO, Entrevista 2, setembro, 2015). Em outro momento de seu depoimento, Sérgio acrescenta que a própria função de letramento já tem por si só, essa natureza crítica, reflexiva de tentar pensar para entender além do texto, de procurar desenvolver essa capacidade de refletir criticamente sobre aquilo que é apresentado. Esta visão de Sérgio é demonstrada em seu discurso, quando ele se refere à interconexão que há entre estes conceitos:

#### Fragmento 40

##### 11. Leitura/Letramento

**SÉRGIO:** Eu acho que faz parte, né? Você, você::: [+] se você::: tentar implementar ações, tentar implementar uma prática que leva em consideração as práticas de letramento [+] claro que você vai partir de uma concepção de leitura mais::: que leva em consideração isso, né? O leitor [++] aquilo que ele entende [+] aquilo que ele [+] aquilo que ele pensa. Então eu acho que::: [+] os dois andam entrelaçados porque não é possível, né? Se você pensa que ler é decodificar, como você vai estar fazendo letramento? Isso não é prática de letramento. Então::: [++] eu acho que sim [+] eu acho que eles ((leitura e letramento)) são bastante interligados.

Fonte: Sérgio, Entrevista 2, setembro, 2015.

Ao concluir seu raciocínio, Sérgio observa que o letramento presume que qualquer experiência linguística pode capacitar uma determinada pessoa a tomar uma posição em relação

ao contexto que vivencia; portanto, segundo ele, o letramento não se limita apenas à leitura, visto que depende do texto e/ou do contexto em que esta pessoa está inserida.

O conceito de língua, para o aluno professor, faz parte da linguagem que pode ser tanto verbal como não verbal, por exemplo, imagens. Em sua fala, primeiramente, ele explica e ilustra seu posicionamento para depois apresentar, de certo modo, a definição de língua: “agora [++] uma definição::: [++++] seria isso? Uma definição? [+] Não sei. [++] Tudo aquilo que a gente [+] pode atribuir sentido [+] é uma forma de linguagem, [...]” (SÉRGIO, Entrevista 2, setembro, 2015). Estas são suas palavras sobre este conceito:

#### Fragmento 41

##### 8. Língua/Linguagem

**SÉRGIO:** [...] é [+] uai, linguagem seria, então, [+] tudo, né? Língua faz parte da linguagem, [+] linguagem, [+] linguagem verbal, não verbal, imagem [++++] ah::: [++] acho que linguagem é tudo aquilo que a gente pode atribuir sentido, né? Acho que tudo aquilo que pode ter um sen:: [+] ter um sen [+] sentido que a gente [+] com [+] consegue atribuir alguma coisa, é uma forma de linguagem [++++] agora [++] uma definição::: [++++] seria isso? Uma definição? [+] Não sei. [++] Tudo aquilo que a gente [+] pode atribuir sentido [+] é uma forma de linguagem, igual um desenho, uma placa [++] ah::: um miado do seu gato [+] é linguagem [...].

Fonte: Sérgio, Entrevista 2, setembro, 2015.

A complexidade que estes dois conceitos apresentam e a abrangência de elementos comuns entre eles induziu Sérgio a inseri-los em uma mesma construção conceitual, ou seja, para ele, língua e linguagem são partes de um mesmo processo, porque ambas permitem à pessoa atribuir sentido a tudo, tanto no nível abstrato (psicológico) como no concreto (físico/material). Segundo Bagno (1961), se ser humano é ser na linguagem, ser humano é, também, ser social. Partindo deste pressuposto, concluí que Sérgio mostrou, ao dizer que a linguagem e a língua é o que vivemos, sentimos, vemos e interagimos, um certo equilíbrio entre seu pensamento conceitual e aquele da concepção do autor, Bagno (1961). Percebi, também, que, na visão do aluno-professor, se a língua está em nós e se a língua é o ambiente social é de se esperar, então, que ambas integrem o mesmo processo dialógico oral, escrito, visual e mental de quem fala, sobre o que fala e de onde fala. Sérgio acrescenta que um desenho, uma placa, um miado de um gato são sinais de linguagem. Conforme Bagno (1961, p. 10), “a linguagem é ao mesmo tempo, o objeto/fenômeno e a expressão desse objeto/fenômeno”. Nesta mesma linha

de pensamento, os signos, também chamados por Vygotsky (1978) de *instrumentos psicológicos*, podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos.

Os próximos conceitos abordados são texto e avaliação, sobre o quais, o posicionamento de Sérgio parece revelar uma certa insegurança ou talvez, dificuldade em se expressar teoricamente. Ao ser interpelado a respeito do conceito de texto, Sérgio mostra-se um pouco surpreso e isto fica explícito, quando tenta elaborar seu pensamento, dizendo:

#### Fragmento 42

##### 12. Texto

**SÉRGIO:** Uai, eu nunca precisei de pensar sobre isso não. [++] Ah::: [...] e o tanto que é difícil embasar, teoricamente, o que a gente faz. Bom, depende [...]. Eu não acho que um texto é um texto que a gente::: [++] ah, sei lá. [+] Uma redação? [++] Um artigo? [++] Isso, isso é texto também, mais::: [+++] acho que tudo que tem um conjunto [+] sei lá [+] de, de::: de [+] palavras que a gente pode atribuir sentido é texto. [++] E, e::: [...].

Fonte: Sérgio, Entrevista 2, setembro, 2015.

Expressões, como, “Uai, eu nunca precisei de pensar sobre isso não. [++] Ah:::[...]”, se repetem mais uma vez e parecem mostrar um Sérgio com características de um pessoa inexperiente ou, possivelmente, com uma certa dificuldade no que se refere à definição deste termo, o que o leva a apresentar, novamente, uma explicação conceitual generalizada. Esta dificuldade se comprova no momento em que ele se autojustifica: “e o tanto que é difícil embasar, teoricamente, o que a gente faz [...]”. Sérgio tenta exemplificar o que ele considera como sendo um texto, dizendo: “ah, sei lá. Uma redação? Um artigo? Isso é texto também, mais::: [...]”. Após vaguear pelo universo conceitual de seu pensamento cognitivo, ele, finalmente, demonstra ter uma opinião sobre o que, segundo ele, seja o conceito deste termo. Em suas palavras: “acho que tudo que tem um conjunto [+] sei lá, [+] de, de::: de [+] palavras que a gente pode atribuir sentido é texto [...]” (SÉRGIO, Entrevista 2, setembro, 2015). Embora apresentando certas hesitações, consegue construir, a seu modo, o que ele até então entende, academicamente, sobre esse conceito.

No que tange a avaliação, Sérgio tece um breve comentário, talvez porque este conceito, por falta de tempo, tenha sido pouco discutido nas aulas teóricas com a professora Lívia. Para ele, avaliar não é um processo fácil e esta é a razão de sua dificuldade, ao tentar medir o sucesso e

o insucesso dos alunos. Em seu depoimento, explica: “tenho dificuldade [+] tenho dificuldade, sim. [+++] Dificuldade::: principalmente na parte de avaliação. [+] Eu [+] é muito complicado, você poder medir [+] pontificar o sucesso e o insucesso de uma atividade de um aluno” (SÉRGIO, Entrevista 2, setembro, 2015). O excerto, a seguir, mostra sua visão sobre este conceito:

#### Fragmento 43

##### 13. Avaliação

**SÉRGIO:** [...] tenho dificuldade [+] tenho dificuldade, sim. [++] Dificuldade:::, principalmente, na parte de avaliação. [+] Eu [+] é muito complicado, você poder medir [+] pontificar o sucesso e o insucesso de uma atividade de um aluno. [+] É bem complicado. Eu, particularmente, não sou muito fã de prova, mas é necessário, né? [+] Têm que mesurar isso [...] e também é muito complicado [+] a gente::: equilibrar isso, né? [...].

Fonte: Sérgio, Entrevista 2, setembro, 2015.

Sérgio diz também que não é adepto à aplicação de provas, mas entende a formalidade da avaliação para o sistema educacional e, na sua opinião, equilibrar este processo avaliativo não é tarefa simples.

A abordagem comunicativa, segundo o aluno-professor, é um conceito, muitas vezes, utilizado sem que haja uma compreensão teórica clara e correta de seu sentido. Assim, torna-se fácil, ao professor, dizer que faz uso desta abordagem, na tentativa de empoderar os alunos para que eles possam lidar com as diversidades da língua. Ele analisa esta situação e aponta algumas questões improcedentes que geralmente acontecem, quando não se tem um conhecimento adequado a respeito da abordagem:

#### Fragmento 44

é muito fácil a gente falar que [+] ah::: a gente é comunicativo e tal. A gente tenta empoderar os alunos para que eles possam lidar com::: [+] as diversas situações da língua e ao mesmo tempo promover o letramento, [+] letramento crítico e tal. [++] Mas isso é difícil. É muito fácil a gente se pegar [+] ah::: fazendo::: atividades e exercícios que são [++] descontextualizados, simplesmente porque é mais rápido [...].

Fonte: Sérgio, Entrevista 2, junho, 2015.

Para ele, lidar com as diversas situações da língua e, ao mesmo tempo, promover o letramento e o letramento crítico requer um conhecimento específico que norteie as ações do aluno-professor. Caso contrário, a tendência é permanecer fadado à repetição, à imitação e à perpetuação das ações de outros profissionais. Em suas palavras, parece estar subentendido que para desenvolver um ensino que promova o letramento e o letramento crítico é necessário que o professor tenha proficiência no idioma.

Sérgio conclui a Entrevista 2, fazendo importantes considerações sobre seu desenvolvimento e crescimento acadêmico. Ele diz que todo o conhecimento adquirido se deve às constantes interações, leituras e descobertas realizadas durante o percurso de sua formação e isto, conseqüentemente, o levou a novas perspectivas e a novos objetivos. Sua avaliação sobre este avanço, percebido no período de sua formação inicial, é expressa da seguinte maneira:

#### Fragmento 45

**SÉRGIO:** [...] sim, mudou sim. Eu acredito que::: não, sim, [+] mudou sim [+] você têm ciência, você se torna consciente da, das implicações que as coisas têm, né? [+] de como as coisas são complexas e [+] e do tanto que a gente tem que ter cuidado na hora de trabalhar com essas questões. Então, claro, [+] eu, [+] eu acredito que sim e eu espero que tenha mudado porque se eu tiver continuado da mesma forma de como eu entrei, né? [...]. Aí, não, [...] eu gosto de pensar que eu sei me valer desses conceitos, dessas discussões [...] é muito fácil a gente sair por aí [+] repetir [+] fazer aquilo que é mais fácil [+] fazer aquilo que está pronto [+] na sala de aula, mas a gente não é perfeito, né? [...] Você começa a tomar cuidado mais e mais com aquilo que a gente faz [...] eu fico pensando como era, como eu entrei aqui e como eu estou saindo [...] uma outra pessoa.

Fonte: Sérgio, Entrevista 2, setembro de 2015.

Sua auto-observação mostra um aluno-professor que está sempre atento aos diferentes contextos, sejam eles, educacionais, sociais, culturais, familiares, políticos, entre outros. Já na universidade, este hábito se tornou mais evidente, porque novas fronteiras se abriram para um novo conhecimento e um novo aprendizado. O conhecimento formal e o conhecimento prévio fundam-se em um objetivo único que resulta em uma nova visão sobre o que seja ensinar uma língua estrangeira.

### 4.3.2 Conceitos que se destacaram no Questionário 2

O Questionário 2 (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002) foi aplicado em 26 de maio de 2015. Embora Sérgio já tivesse uma certa experiência, ao responder o Questionário 1, ele parecia um pouco apreensivo e preocupado em como elaborar o conceito de linguagem. Considerei esta reação positiva por dois motivos: (i) percebi que, após cursar as aulas de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, Sérgio mostrou uma nova visão conceitual sobre ensino-aprendizagem; e (ii) observei também atitudes de maturidade e responsabilidade, por parte do aluno-professor, em organizar e apresentar o seu conhecimento teórico-prático. Minhas observações podem ser confirmadas em seu depoimento, ao responder sobre o conceito de linguagem.

#### Fragmento 46

##### 4. Linguagem

**SÉRGIO:** Essa resposta pede uma maior reflexão e elaboração, mas acredito que se eu assim o fizesse, o questionário perderia o seu propósito. Bom, para mim, o sujeito é um produto social, histórico e ideológico que, constantemente atravessado por seu inconsciente, interage com o mundo e com os outros através da linguagem, sem nem sempre estar ciente dos desdobramentos e implicações de sua fala e de suas ações. Acredito que a essência da linguagem está na interação, seja ela do sujeito com os outros, com o mundo ou consigo mesmo. E, ao utilizar a linguagem, o falante está agindo sobre o mundo, sobre o interlocutor e sobre si mesmo.

Fonte: Sérgio, Questionário 2, maio, 2015.

Sérgio reconhece as implicações sócio históricas e ideológicas e a sua importância pela/na linguagem que as tornam, ao mesmo tempo, o objeto/fenômeno e a expressão desse objeto/fenômeno. Ele tenta também construir uma definição, ao dizer que “Acredito que a essência da linguagem está na interação seja ela do sujeito com os outros, com o mundo ou consigo mesmo [...]” (SÉRGIO, Questionário 2, maio, 2015). A linguagem, em seu modo de pensar, é entendida como sendo um fenômeno cognitivo, ou seja, ela é, ao mesmo tempo, uma capacidade biológica do indivíduo e uma força motora de coesão social. Sérgio demonstra,

neste momento, que, mesmo com hesitações e certos “tropeços” linguísticos, consegue não só externar, mas também emitir um sentido para a linguagem.

O erro e a correção são considerados ocorrências positivas no aprendizado. O aluno, na visão de Sérgio, possui representações definidas do que seja falar uma língua estrangeira e isto tem um peso significativo na aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo e linguístico. Sobre isso, Sérgio diz:

#### Fragmento 47

##### 5. Erro e Correção

**SÉRGIO:** O erro faz parte do processo de aprendizagem e é natural que todo mundo erre durante a vida toda. Ninguém nunca saberá tudo o que se há para saber sobre coisa alguma. Sempre estaremos sujeitos ao erro e é importante deixar isso claro para os alunos porque muitos possuem representações definidas do que é falar uma língua estrangeira e quando erram tendem a se desmotivar. Corrigir o erro também faz parte do processo, porque dá ao aluno a oportunidade de aprender mais e estar consciente dos pontos em que precisa melhorar.

Fonte: Sérgio, Questionário 2, maio, 2015.

Ao dizer “representações definidas”, Sérgio se refere às expectativas do aluno em relação ao modo como ele entende o que seja aprender e falar um idioma. A origem da palavra desmotivado vem de uma prática muitas vezes pautada em um sentido errôneo destes conceitos, o qual é visto como sendo negativo ou de fracasso. Porém, ele demonstra ter uma compreensão conceitual que o apoia no processo de ensino-aprendizagem, o que está evidente em seu discurso: “Sempre estaremos sujeitos ao erro e é importante deixar isso claro para os alunos [...]” (SÉRGIO, Questionário 2, maio, 2015). A observação, “deixar isso claro para os alunos”, parece exprimir a importância de mostrar ao aluno o real sentido de erro, assim como o de correção. Nessa fala, Sérgio parece recuperar momentos de sua história em que, provavelmente, ele, como aluno, sentiu as consequências, na época, de uma interpretação errônea destes conceitos. Esta falsa conotação, frequentemente, provoca um sentimento de incapacidade que interfere e desestabiliza o desenvolvimento cognitivo e social do aluno. O erro e a correção, para Sérgio, ocupam o mesmo espaço no sistema linguístico, uma vez que um é consequência do outro, fazendo parte de um único processo. A esse respeito, ele diz: “corrigir o erro também faz parte do processo porque dá ao aluno a oportunidade de aprender mais e estar consciente dos pontos em que precisa melhorar” (SÉRGIO, Questionário 2, maio, 2015). Ainda sobre o

erro, ele o considera um aliado do professor, porque, além de contribuir, este sinaliza as hipóteses que o aluno está usando para aprender. Finaliza, dizendo: “Se o erro acontece até na língua materna, como não cometer em outra língua” (SÉRGIO, Questionário 2, maio, 2015).

O conceito de avaliação, expresso por Sérgio, em períodos diferentes da coleta de dados, apresentou abordagens divergentes. Na Entrevista 2 (setembro, 2015), ele fala de sua prática em situações avaliativas e de suas dificuldades em pontuar (avaliar quantitativamente). No entanto, no Questionário 2 (maio, 2015), data anterior à da Entrevista 2, Sérgio parece apresentar uma provável definição para o termo, pois a construção do conceito avaliação assemelha-se mais ao que se entende pelo ato de definir. Embora este conceito tenha sido pouco mencionado nas aulas teóricas, Sérgio apresenta, pela primeira vez, sucintamente, a sua definição. Em suas palavras, desta vez, parece se centrar mais no processo de avaliação qualitativa. Sobre isto, ele diz: “avaliar é medir o sucesso ou o insucesso do processo de ensino-aprendizagem em um determinado período de tempo” (SÉRGIO, Questionário 2, maio, 2015). Lembro-me de que, na ocasião, algumas questões sobre avaliar foram apresentadas e explicadas brevemente pela professora Lívia. Esta pode ser uma justificativa para a divergência ocorrida nesses dois momentos e em ambos instrumentos utilizados na coleta.

#### Fragmento 48

##### 6. Avaliação

**SÉRGIO:** Avaliar é medir o sucesso ou o insucesso do processo de ensino-aprendizagem em um determinado período de tempo. Há diferentes tipos de avaliação. [...]. Apesar de também ter um efeito positivo (meus alunos estudam mais quando sabem que haverá testes e se sentem motivados [...]). Cada aluno é um sujeito diferente e responde diferentemente a provas e testes [...].

Fonte: Sérgio, Questionário 2, maio, 2015.

No entanto, várias vezes, constatei que Sérgio, ao construir seus conceitos, usava uma estrutura explicativa, ilustrativa e exemplificativa. Este fato, como já explicado em outras seções desta tese, não se caracteriza como uma repetição e nem mesmo como uma transposição de conceitos, mas como a internalização de uma metodologia, adotada pela professora Lívia, que se apoia em uma abordagem sócio-interacionista-discursiva a qual tem como base o discurso na organização e na transmissão do conhecimento cognitivo.

Faço, a seguir, uma síntese dos conceitos acadêmicos – língua, linguagem, letramento,

leitura, texto – e, inclusive, daqueles que não foram objetos deste estudo, mas que se fizeram presentes nas aulas da professora formadora e que se destacaram nos depoimentos de Sérgio, quais sejam: erro, correção e avaliação.

<b>QUAIS ELEMENTOS CONCEITUAIS DA ENSINAGEM DA PROFESSORA FORMADORA SE FAZEM PRESENTES NO DISCURSO DO ALUNO-PROFESSOR?</b>		
<b>INSTRUMENTO UTILIZADO NA COLETA</b>	<b>CONCEITOS TRAZIDOS POR SÉRGIO</b>	<b>DATA</b>
Entrevista 2	Língua, leitura, letramento, texto.	setembro, 2015
Questionário 2	Linguagem, erro, correção, avaliação.	maio, 2015

Quadro 16 – Conceitos acadêmicos presentes na segunda subpergunta de pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A síntese mostra as ocorrências dos conceitos em cada instrumento. No Questionário 2, a linguagem apresenta um foco mais significativo que os outros conceitos de língua, leitura, letramento e texto, ocorridos no primeiro instrumento de coleta. No entender de Sérgio, a linguagem, por ser o elemento mais importante no processo de ensino-aprendizagem, abrange e influencia os demais conceitos.

#### ***4.3.3 Os planos de aula (documentos produzidos pelo aluno-professor)***

Os planos de aula (ANEXO B) eram atividades obrigatórias que deveriam ser apresentadas à professora formadora antes do início da aula do Estágio Supervisionado. Sérgio entregou-me três planos de aula, porém, um deles estava incompleto. Como já informado, embora os alunos-professores tivessem recebido um modelo, tinham a liberdade para escolherem qualquer outro formato, contudo, este deveria conter, assim como o modelo oferecido: o cabeçalho, o conteúdo, os objetivos geral e específico, a metodologia, os recursos materiais, a avaliação e a bibliografia. Para melhor orientar e informar os alunos-professores, a professora formadora entregou-lhes um roteiro explicativo sobre como fazer um plano de aula, contendo as seguintes informações: Por que elaborar um plano de aula? O que deve constar em um plano de aula? Como elaborar um plano de aula? Como elaborar objetivos? Como pesquisar textos e material didático? Como criar uma estratégia que conduza ao objetivo definido? Como

avaliar resultados? E, por último, endereços eletrônicos onde os alunos-professores poderiam consultar outras informações relevantes.

Os planos de aula de Sérgio foram elaborados de acordo com o modelo sugerido pela professora formadora. Todas as informações exigidas nas orientações foram preenchidas mesmo que sucintamente. Ele entregou apenas os planos de aula do curso intermediário, deixando de incluir aqueles do curso básico, talvez por esquecimento ou por considerar que estes não seriam necessários ao projeto. Os planos da turma de intermediário, que foram entregues, seguiam o mesmo padrão de estrutura, redação e exigências.

O foco do conteúdo dos planos de aula de Sérgio estava de acordo com os mesmos princípios discutidos em sala de aula com a Professora Lívia. Os conceitos acadêmicos estudados, presentes nos objetivos e nos procedimentos pedagógicos de seus planos, referiam-se aos termos: texto, leitura, letramento, letramento crítico, língua e linguagem, os quais foram fundamentados na abordagem sócio-interacionista-discursiva, na abordagem comunicativa e no gênero. No entanto, a forma como o aluno-professor redigiu os planos, com todas as suas especificidades, não retrata, com precisão, sua postura, seu discurso, suas ações, sua proficiência no idioma (inglês) e sua versatilidade comunicativa. Apesar de ele ter redigido seu texto sucintamente, pude perceber seu objetivo com as atividades oral e escrita, assim como sua expectativa para alcançar os resultados propostos em relação ao ensino-aprendizagem, no final do Estágio Supervisionado.

O conteúdo das atividades que foram planejadas e aplicadas em sala de aula motivou e conduziu os alunos a uma interação e a uma participação expressiva durante o evento. Estas eram condizentes com o interesse, a necessidade e o nível de conhecimento resultando numa dinâmica eficaz ente aluno-professor e aluno-aluno.

#### ***4.3.4 As aulas do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa***

As aulas do Estágio Supervisionado (APÊNDICE C) aconteceram no primeiro semestre de 2015. Observei dois grupos de níveis de proficiência diferentes, isto é, intermediário e básico. O primeiro grupo compunha-se de três jovens alunos universitários e o segundo, por doze alunos entre adolescentes e jovens adultos. O conteúdo das aulas de ambas as turmas foi planejado de acordo com o nível, o interesse e a necessidade dos alunos. Na turma

intermediária, Sérgio trabalhou com atividades variadas, como discussões, apresentações, leitura e exercícios escritos. Na turma de nível básico, ele realizou atividades lúdicas (jogo: *Who am I?*), criação de diálogos em grupos, com apresentação oral, no final da aula. Os alunos de ambos os grupos participaram efetivamente e Sérgio orientou-os, monitorando-os com tranquilidade e segurança em um ambiente propício ao ensino-aprendizagem. Procurou, também, fazer uso do idioma inglês na maior parte da aula. Considero, com base no trabalho observado em ambas as turmas, que houve uma produção ativa das quatro habilidades: fala, escrita, audição e leitura, porém, com algumas diferenças no enfoque – no intermediário, a ênfase maior foi na oralidade e, no básico, na produção escrita. Sérgio manteve-se sempre cuidadoso e atento ao conteúdo, às técnicas e aos procedimentos ministrados, assim como aos recursos pedagógicos utilizados durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, faço a análise das aulas observadas para, em seguida, triangulá-las com o Questionário 2 (APÊNDICE A) e a Entrevista 2 (APÊNDICE B), a qual tem como ponto de partida a ocorrência dos conceitos acadêmicos: língua, linguagem, letramento, leitura e texto no discurso e na prática do aluno-professor. O resultado desta triangulação procura responder a segunda subpergunta de pesquisa: Quais elementos conceituais da ensinagem da professora formadora se fazem presentes no discurso e na prática do aluno-professor? Outros conceitos, inseridos neste estudo, foram: abordagem sócio-interacionista-discursiva, gênero e abordagem comunicativa, os quais integram o conteúdo teórico da professora Lívia, discutido na Unidade Três do seu plano de curso da disciplina de Metodologia, considerados importantes, neste trabalho, porque contribuem para o acompanhamento e a compreensão do discurso e da prática de Sérgio, durante este período.

Antes, porém, acredito ser oportuno e relevante retomar alguns momentos do discurso teórico e conceitual da professora Lívia em relação aos três elementos: abordagem sócio-interacionista-discursiva, gênero e abordagem comunicativa, para poder assim, entender melhor as ações práticas de Sérgio. Segundo a professora formadora, a abordagem sócio-interacionista-discursiva apresenta uma característica principal, um pressuposto de base na linguagem, ou seja, uma prática social, determinada histórica e socialmente, capaz de provocar mudanças e alterações. Para ela, ao preparar uma aula, é preciso levar em conta uma série de deslocamentos os quais determinam os tipos de considerações que se pode fazer de acordo com a perspectiva sócio histórica – a questão sócio-histórica-ideológica do discurso de um texto; dos sentidos que esse texto produz e que estão carregados de uma ideologia; de como esses sentidos dependem do contexto sócio histórico em que a pessoa se insere e das condições de produção. No seu

entender, caso isso não ocorra, a interação com o texto se resume nas letras (palavras), nas questões linguísticas, ou seja, no próprio texto, o que leva o aluno a não fazer nenhum questionamento. Assim, ao propor o estudo de um texto, em uma abordagem sócio-interacionista-discursiva, o foco primeiro é a produção de sentidos. Desta forma, todo o trabalho com a questão formal vem após a produção, isto é, depois de ler o texto, o professor explora-o, explica o seu sentido, fazendo perguntas de interpretação/compreensão. Sobre a natureza das perguntas, a professora Lívia diz que são elas que determinam se o tratamento ou o sentido do texto é literal, isto é, se é um trabalho apenas de interpretação (leitura de decodificação tradicional de tradução) ou informação (parte literária) que é a reflexão sobre o texto. Portanto, são vários os tipos de perguntas cuja natureza vai determinar a abordagem. Quanto ao gênero, ela explica que um tema trabalhado na abordagem sócio-interacionista-discursiva demanda dois ou mais gêneros diferentes e, ao adotar esta abordagem, o planejamento poderá ter somente gêneros.

Sobre a abordagem comunicativa, a professora formadora diz que esta abordagem, cujo foco está na interação, permite o uso de técnicas de todas as outras metodologias e abordagens com o objetivo de promover o aprendizado de língua. Os erros, segundo ela, são corrigidos nos momentos em que são realizadas as atividades práticas e não naqueles de produção do conhecimento, visto que àqueles são sinais indicadores das hipóteses aventadas pelos alunos no processo de aprendizagem da língua. Algumas vezes, o professor pode fazer menção à língua materna para explicar e esclarecer dúvidas e dificuldades dos alunos. Sendo a interação o ponto mais importante, nesta abordagem, os trabalhos em grupos multiplicam a chance de o aluno interagir. Segundo a professora formadora, a abordagem comunicativa apresenta um aspecto relevante que envolve a negociação de sentido, o material autêntico, a cooperação e as funções de língua.

Os planejamentos de aula de ambas as turmas, nível intermediário e básico, compunham-se das seguintes atividades: imagens e gravuras (*slides*) que foram projetadas e exploradas (*Reading/speaking*), de acordo com os conceitos acadêmicos estudados na disciplina de Metodologia; áudio/vídeo (*listening*); breve explicação gramatical; trabalhos em grupo com apresentação oral (*speaking*); exercícios escritos (*writing*). Por serem as duas turmas formadas por pequenos grupos de alunos (Intermediário, 3; Básico, 12) e por serem as aulas de longa duração, foi possível ao aluno-professor cumprir o conteúdo previsto em seu planejamento.

Percebi, na aula de Sérgio, que o ato de ensinar apresenta uma conotação diferente daquela de simplesmente derramar conhecimento para o aluno e esperar que ele o assimile.

Observei também que o aluno-professor propicia, ao aluno, circunstâncias necessárias para que ele construa novos conhecimentos. Circunstâncias, estas, que têm a sua origem nos parâmetros teórico-prático, discutidos com a professora formadora de Metodologia, e naqueles oriundos de experiências prévias. Estes conhecimentos adquiridos, desenvolvidos de acordo com seu envolvimento nas atividades de ensino, promovem uma compreensão mais detalhada de sua prática, mais consciente em relação ao conteúdo a ser ministrado e aos recursos pedagógicos que fundamentam suas decisões e seus objetivos instrucionais.

A partir dos procedimentos de ensino adotados por Sérgio, posso dizer que ele fundamentou seu planejamento em um processo dinâmico de construção conceitual. Conforme Johnson (2009), o agenciamento humano torna-se relevante, porque posiciona o professor como indivíduo que se apropria e constrói recursos desenvolvidos e acessíveis a ele.

Sérgio, a princípio, acreditava que não tinha nenhum conhecimento, ao dizer: “pegando os materiais que eu preparei no começo, eu sinto até vergonha porque eram muito ruins, mas, assim, a gente vai aprendendo [...]” (SÉRGIO, Entrevista 1, junho, 2015). No entanto, pude perceber seu crescimento teórico-prático no percurso das aulas de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês. Embora já trouxesse algum conhecimento cognitivo prévio, ao iniciar esta disciplina, ele notava que ainda havia uma certa lacuna em sua prática. As interações dialógicas e/ou dialéticas com a professora formadora e os colegas, as leituras de textos acadêmicos, deram-lhe parâmetros, por meio dos quais pôde compreender e usar a abordagem sócio-interacionista-discursiva, o gênero, a abordagem comunicativa e, principalmente, os conceitos de língua, linguagem, leitura, letramento e texto.

A abordagem sócio-interacionista-discursiva é o construto condutor das atividades práticas do aluno-professor em sala de aula. A partir dos mesmos princípios teóricos (conceitos acadêmicos), apresentados pela professora Lívia, segundo a qual, esta abordagem demanda dois ou mais gêneros diferentes, sendo que a produção final dos alunos deve ser baseada nos gêneros trabalhados, Sérgio seleciona e explora provérbios (*proverbs*), propagandas (*TV commercials/advertisements*) e o tema das décadas de 50 e 60 (*fifties and sixties decades*), com objetivo principal fundamentado no discurso. A internalização conceitual, então, presente em suas ações, leva-o a considerar a característica principal desta abordagem, ou seja, “um pressuposto de base dentro da linguagem como essa prática social que é determinada histórica e socialmente [...] de como o texto carrega sentidos que estão impregnados de ideologia [...]” (PROFESSORA FORMADORA, aula treze, setembro, 2014). O recorte de sua aula pode exemplificar seu trabalho com esta abordagem. Na aula em questão, Sérgio apresenta alguns

provérbios da cultura sócio histórica popular brasileira e discute sobre eles, a partir do conhecimento real do aluno, propiciando, assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), nos mesmos moldes adotados pela professora Lívia, ou seja, levar o aluno a raciocinar, não oferecer respostas prontas, ilustrar com experiências de mundo e explorar o conhecimento.

Sérgio mostra aos alunos que o gênero provérbio “carrega” sentidos, impregnados de ideologia, e que estes sentidos fazem parte do contexto em que eles, os alunos, estão inseridos. O aluno-professor explora o assunto e os leva a refletir sobre a questão com base em suas próprias experiências de vida. Ele aproveita a riqueza que o tópico oferece para suscitar uma interpretação e, para tanto, tece comentários de natureza sócio histórica, o que induz os alunos a refletirem sobre a própria percepção e condição no mundo, levando-os a produzir língua. Há ocorrências do uso da língua materna, porém, sem desviar do objetivo principal que é a língua inglesa. O recorte da aula mostra, também, que Sérgio aplica alguns dos princípios da abordagem comunicativa, explicitados pela professora Lívia, quais sejam: a negociação de sentidos, a cooperação e as funções da língua. O erro é tratado como sendo uma hipótese dos alunos para aprender o idioma. Percebi ainda que ele demonstra uma certa capacidade em construir, por meio de uma praticidade teórico-prática, os conceitos internalizados. Tal fato parece evidente pela concepção de leitura e letramento que ele demonstra ter, as quais estão presentes na forma de administrar sua prática de ensino bem como no modo de levar os alunos a um resultado linguístico que reverbere em seu conhecimento sistêmico.

O excerto, a seguir, mostra um recorte da aula de Sérgio, no curso Intermediário, em que ele explora o gênero provérbio (*proverbs*). Para resguardar a identidade dos alunos, eles são representados por um nome próprio fictício.

#### Fragmento 49

[... ..]

**SÉRGIO:** Ah::: [+] great [++] Do you remember [+] anything about the proverbs:::?. That we were discussing last class?

**MARCO:** So [+] so, so [+] ah:::

**SÉRGIO:** Do you remember what a proverb is? [+++] Lembra? O que [+] o que é um provérbio? ((O professor aguarda por uma resposta, mas ninguém se manifesta. Achando que os alunos não entenderam, traduz a pergunta))

**MARCO:** Hum:::

**SÉRGIO:** How would you say it?

**MARCO:** ((Pensando, rindo e olhando para o professor))

**SÉRGIO:** Do you know what a proverb is? [++] ? ((Transfere a pergunta para a aluna Rogeria))

**MARCO:** Ah::: ((Tentando responder))

**ROGÉRIA:** I don't remember...

**MARCO:** Ah:::

**SÉRGIO:** No one? [+] Who remembers?

**MARCO:** A proverb is ...

**SÉRGIO:** Do you remember any examples?

**MARCO:** use [+] dicas::: [+] dicas [+] conselhos, oh [+] *no man is an island* ((Pronuncia a palavra 'island' como se escreve))

**SÉRGIO:** Island ((O professor corrige a pronúncia do aluno))

**MARCO:** Very good example ((Referindo ao exemplo citado por ele))

**SÉRGIO:** Hã [+] hã, *no man is an island* [+] yes [+] this is the proverb that we were discussing last class, right?

**MARCO:** Yes

**SÉRGIO:** So::: a proverb [+] can you think of any proverb in Portuguese? [+] I think we mentioned one ...

**MARCO:** É::: *quem não chora, não mama* ((Falando em português porque não sabe o provérbio em inglês))

**SÉRGIO:** *Quem não chora, não mama* [+] *Deus ajuda a quem cedo madruga* [+] like *ditados* [+] in English we also have these proverbs for the SAYINGS and the [+] their purpose is to give some advice on how to live our lives [++] and, yes [++] let, let's talk about this one, *no man is an island* [++] ah::: and today I have a different one [+++] ah::: Flávia ((Referindo-se à aluna)) read for us [+] the proverb ((Apontando para o provérbio apresentado na tela do *power point*))

**FLÁVIA:** *People, who live in a glass house, should not throw stone* ((Lendo o provérbio que está na lâmina do *power point*))

**SÉRGIO:** YES.

**ROGÉRIA:** Hum:::

**SÉRGIO:** People, who live in glass houSES, should not throw stoNES ((O professor destaca a pronúncia do plural das palavras *houses* e *stones*))

**MARCO:** di-fi-culti [+] sabe? ((O aluno tenta pronunciar corretamente))

**SÉRGIO:** Ok [++] so what can you get from this proverb? [+++] What is the teaching? [+] or the lesson? [+] that this proverb gives? [++] or tries to give us?

**MARCO:** Hum::: ((Pensando e rindo)).

**SÉRGIO:** How would you explain it?

**MARCO:** Difficulti ((A dificuldade do aluno está em se expressar em inglês))

**ROGÉRIA:** Have prove [+] proverb?

**SÉRGIO:** Hum, hum.

**ROGÉRIA:** This in Portu...

**SÉRGIO:** Yeah.

**ROGÉRIA:** Yeah?

**SÉRGIO:** Yes.

**ROGÉRIA:** can I not [+] ((Não consegue falar em inglês)) *Quem tem telhado de vidro*, num [+] ah, eu não lembro direito [+] *Quem tem telhado de vidro não joga* [+] não é casa de vidro, [+] mas *quem tem telhado de vidro não joga no próprio telhado* [+] é uma coisa assim...

**MARCO:** É [+] não deveriam jogar pedra, né? [+] porque...

**ROGÉRIA:** É...

**SÉRGIO:** What [+] What's the meaning?

**MARCO:** É tipo quem [+] é [+] quem cospe prá [+] ci:::ma [+] é [+] tinha um ditado assim.....

**ROGÉRIA:** é [+] é tipo [+] uma coisa assim ((Ri))

**MARCO:** difficulti [+] difficulti [+] explication, to ex [+] plan [+] this proverb ((O aluno não consegue explicar em inglês e nem pronunciar a palavra *explanation* corretamente))

**SÉRGIO:** Hã? Hã?

**ROGÉRIA:** I don't know how can explain this [+] I understand, but [+] I can't explain.

**MARCO:** It's very good ((Ele aprova a explicação da colega e ri da maneira como ela diz))

**ROGÉRIA:** Thank you ((Devolve o sorriso para o colega))

**SÉRGIO:** Ok. It's good if you understand the meaning [+] This is really important [+] let's read the definition that we have [+] Marco, read for us.

**MARCO:** Don't::: critiques ((Erra a pronúncia))

**SÉRGIO:** Criticize ((Corrige a pronúncia do aluno))

**MARCO:** Criticize ((Pronuncia corretamente)) [+] other people if you [+] are [+] not perfect  
[+] yourself [+] yourself

**SÉRGIO:** Does that make sense?

**ROGÉRIA:** Make

**SÉRGIO:** Do you understand the sentence? [+] Don't criticize other people, if you are not perfect yourself? [++] Yeah?

**ROGÉRIA:** Hum, hum

**SÉRGIO:** Is it the meaning that we have here [+] in the proverb? ((O Aluno-Professor mostra o provérbio na lâmina. Marco lê e confere o sentido do provérbio))

**ROGÉRIA:** Just this [+] just this

**SÉRGIO:** Yes, [+] this is the definition that they gave us, [+] but do you agree with the definition?

**MARCO:** Perfect [+] to [+] explica [+] to explication, perfect ((Fala a palavra como ela é escrita))

**SÉRGIO:** Yes, if we are not perfect, we shouldn't criticize other people because we have, ah::: [+] you may be living in a glass house [++] yes?

**ROGÉRIA:** Hum, hum

**MARCO:** we are ... [+] imperfect? Imperfect?

**SÉRGIO:** We are imperfect ourselves [+] Yes [+] a gente mesmo é imperfeito, ok? [+] just one more for today. Marco [+] read for us.

Fonte: Sérgio, Estágio Supervisionado, turma de Intermediário, junho, 2015.

A metodologia de Sérgio, além de estar fundamentada em orientações teórico-práticas, parece, mais uma vez, mostrar uma certa relação com alguns dos procedimentos pedagógicos usados pela professora Lívia em suas aulas: particularidades como as atividades de leitura que, na visão conceitual de Sérgio, contribuem com a interação do que se está lendo; o saber criar; e o saber atribuir alguma coisa ao interpretar o texto. Para tanto, o aluno-professor desenvolve uma dinâmica específica: ler e explicar o sentido do texto; explorar o conhecimento prévio e as características do gênero; fazer perguntas de interpretação e compreensão (níveis real e potencial – ZDP) em relação ao sentido do texto. Este levantamento do conhecimento real e potencial do aluno lhe dá as diretrizes de como proceder e agir nas interações e nas atividades de ensino. A estratégia didática utilizada por Sérgio, ao explorar o provérbio, *People who live in glass houses, should not throw stones*, é aquela de conduzir os alunos, a partir do universo

simbólico da língua inglesa, a refletir e a produzir sentidos, os quais emergem no momento em que o significado convencional é usado em atividades práticas concretas em razão de motivos e objetivos específicos. Como bem observa Vygotsky (1986), o significado é social e o sentido é psicológico e este alcança o seu ponto máximo na fala interior. Sérgio trabalha o texto (provérbio), a partir de uma concepção teórica mais ampla e relaciona o sentido, por meio da linguagem, ao mundo em que os alunos se inserem, possivelmente, lembrando do discurso da professora formadora, ao citar o pedagogo Paulo Freire: “o próprio mundo é um grande texto a ser interpretado pelo ser humano e, nesse sentido, a própria [+] o próprio processo de estar nesse mundo é o processo de leitura do mundo” (PROFESSORA FORMADORA, aula dois, maio, 2014). Ele discute com os alunos a questão ideológica relacionada ao contexto sócio histórico. Enfim, Sérgio motiva, oportuniza e provoca os alunos a questionarem, a produzirem e a se projetarem neste contexto.

A língua passa a ser um instrumento com conteúdo significativo e relevante e não como a “representação de um conjunto de elementos regidos por regras determinadas no sentido de serem decodificadas” (PROFESSORA FORMADORA, aula dois, maio, 2014). Sérgio, teoricamente, sabe que a língua ocupa uma posição principal nos contextos em que ela é considerada como prática social. Para os linguistas aplicados, pesquisadores e formadores de professores, Lantolf e Johnson (2007), quando a língua é conceituada como prática social, o foco do ensino muda de posição passando para aquele de auxiliar o aprendiz a desenvolver sua capacidade de interpretar e produzir novos sentidos. A prática de Sérgio parece comungar com estes princípios, para ele, a pessoa é constituída na/pela língua(gem), sendo a língua a principal ferramenta para o ser humano se expressar, agir, interagir com os demais e poder, assim, influenciar e mudar o mundo. Em suas palavras:

#### Fragmento 50

**SÉRGIO:** A gente pa:::ssa [+] aquilo que a gente pensa, os nossos valores, as nossas crenças, [++] a gente [+] as palavras, tudo que a gente fala trans [+] po [+] pode, né, pode transformar, pode impactar as pessoas.

Fonte: Sérgio, Entrevista 1, junho, 2015.

Embora as interações entre ele e os alunos sejam entrecortadas devido ao próprio planejamento da fala e pelas dificuldades dos alunos no uso da língua inglesa, Sérgio se esforça para obter diferentes interpretações sobre o texto provérbios. Analiso esta postura, retomando

as informações da professora Lívia, quando diz que é, a partir da materialidade linguística apresentada em outra língua (no caso, o inglês), que o aluno terá condições de interagir com essa materialidade. Esta observação parece estar integrada às ações de Sérgio, quando ele proporciona espaços interativos, oferecendo oportunidades aos alunos de desenvolver e ter um possível domínio linguístico sobre o universo simbólico do idioma. Ele entende, também, pelas dificuldades apresentadas que, no momento, este universo simbólico está, ainda, em sua grande extensão, na língua materna do aluno. Ele observa as características formais (linguísticas) sem se preocupar em nomeá-las, o que de certa forma, facilita a compreensão e o uso de suas funções no texto, conforme o excerto da aula da turma de Intermediário (Fragmento 49), o aluno passa a raciocinar sobre o gênero sem se preocupar com as normas, deslocando sua visão de gramática e considerando a função da língua.

O letramento e o letramento crítico são conceitos bastante explorados nas aulas de Sérgio. Isto o faz perceber que qualquer experiência linguística possibilita aos alunos tomarem uma posição frente ao sentido produzido. O letramento, em suas palavras, está além da decodificação, da compreensão do que o texto informa ou do que alguém fala sobre ele, uma vez que leva o leitor a questionar sobre assuntos sócio histórico ideológicos. Segundo Sérgio: “O letramento oportuniza a interação e a reflexão, o saber se posicionar sobre o que está lendo. A ter uma postura crítica e a ser consciente de que nem tudo que se lê é verdade” (SÉRGIO, Entrevista 2, setembro, 2015).

O aluno-professor observa que parece impossível, durante uma aula, pensar conscientemente sobre a teoria e como cada conceito impacta sua prática. Porém, conforme as orientações dadas pela professora formadora, quando o professor planeja uma aula, ele deve considerar que existe uma série de deslocamentos sobre os quais, a partir da experiência, deve pensar, buscando as possíveis alternativas que ele poderia usar naquela situação de aprendizagem.

Dando sequência à análise das aulas do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa para responder a segunda subpergunta de pesquisa sobre os elementos conceituais da ensinagem da professora formadora presentes no discurso e na prática do aluno-professor, apresento um recorte da aula do curso Básico de Língua Inglesa (19h15-21h15) cujo planejamento compunha-se de atividades, como o jogo (*Who am I?*), produção e apresentação oral de um diálogo realizado em grupos. Os recursos didáticos utilizados foram: lousa, *power point*, gravuras, cartões com diferentes situações de eventos sociais (função da língua). Nesta turma, houve também a ocorrência da língua materna, mas o inglês esteve sempre presente durante o evento.

Os mesmos conceitos acadêmicos são analisados na aula do curso Básico, quais sejam: leitura, letramento, linguagem, língua e texto, assim como, erro, correção e avaliação. A opção de apresentar separadamente a análise das aulas da turma de Intermediário e de Básico deve-se aos seus diferentes objetivos, aos procedimentos usados pelo aluno-professor bem como algumas particularidades e necessidades de cada grupo. Considero importante ressaltar que, nesta turma, o foco, durante a maior parte da aula, estava relacionado aos trabalhos orais e escritos, realizados em grupos.

Após a atividade *Who am I?* Sérgio passa para o segundo momento da aula e apresenta o conceito *phrasal verbs*. Este procedimento (ação) tem o seu valor didático, visto que situa o aluno em relação à estrutura gramatical a ser estudada e ao contexto de seu significado funcional, dando-lhe a oportunidade de compreendê-lo e aplicá-lo, apropriadamente, nas funções da língua; assim como saber escolher o sentido de cada verbo frasal que se adequa à especificidade de cada situação. Johnson e Dellagnelo (2013) observam que algumas das dificuldades do aluno, ao realizar determinadas tarefas, acontecem por ele não ter o conhecimento suficiente para mediar as práticas solicitadas e que o professor, ao apresentar (nomear) o signo, capacita o aluno a trabalhar o sentido, assim como o significado funcional, além de provocar, no aluno, mudanças não apenas no modo como ele pensa, mas também nas ações sobre o que realmente ele produz.

O recorte da aula do curso Básico mostra que alguns dos procedimentos adotados parecem se adequar aos princípios da abordagem comunicativa. Ao apresentar o tópico *Phrasal Verbs*, Sérgio observa os seguintes pontos: (i) a gramática é considerada como elemento simples na aprendizagem; (ii) o uso da língua alvo; (iii) a função da língua explorada no contexto de aprendizagem; (iv) a interação; produção oral (*group work*) e a (v) negociação de significados. Como já mencionado, os nomes dos alunos são fictícios para resguardar a identidade de cada um deles.

#### Fragmento 51

[... ..]

((Sérgio apresenta um pequeno texto (frases) com alguns verbos frasais, no *power point*))

**SÉRGIO:** Ok? So, today we're talking about phrasal verbs [+] what are they? Do you know what they are? [++] yeah? Do I [+] Did I hear... [+] oh, yes? [+] ((Risos)) Yes?

**ALUNOS:** No

**SÉRGIO:** Yes?

**BEATRIZ:** Yes

**SÉRGIO:** Go on Beatriz ((Solicitando a aluna que fale o que ela entende/lembra por verbos frasais))

**BEATRIZ:** Posso olhar? ((Pedindo para consultar os exemplos que estão no *power point*))

**SÉRGIO:** Yes

**BEATRIZ:** Take over, carry out, take off... ((A aluna lê os verbos frasais que estão na tela do *power point*))

**SÉRGIO:** How would you explain them?

**BEATRIZ:** É::: ((Incompreensível))

**SÉRGIO:** [...] Yeah. So, they are [+] words::: and they have what?

**ALUNOS:** ((Ficam pensando em uma resposta para a pergunta do professor))

**WILSON:** Ah::: It's not preposition? ((pergunta com uma certa insegurança))

**SÉRGIO:** Yeah

**WILSON:** Certo?!

**SÉRGIO:** Also preposition. [+++] It's ok. [+] You don't [+] don't have to [+] explain what a phrasal verb is [++] don't worry. Yeah. So, they are verbs that ... [+] and they are formed by one verb plus::: a [+] a second or a third word. [+] We can have phrasal verbs with two words or three, and::: you really have a verb plus a preposition or a verb plus an adverb and this new word will have a different meaning than the previous one. [++] So, [+] what's the example that you gave us, Beatriz?

**BEATRIZ:** Take over

**SÉRGIO:** So, *take over*, you'll have a different meaning then (+) *take*. [+] *Take* will mean one thing and *take over* will, will have a different meaning, [+] ok?

**ALUNOS:** Yeah

**SÉRGIO:** Good. [++++] Let's read the second part ((Sérgio pede a um aluno para ler o pequeno texto, que está na tela do *power point*, como exemplo. Ele, então, explica o sentido/significado dos verbos frasais de acordo com o texto onde estão inseridos))

**SÉRGIO:** Good?

**ALUNOS:** Yes

**SÉRGIO:** So, today, we are going to work with phrasal verbs that are formed with the verb *look*, and with the verb *take*. These are the ones that we are going to practice today. In order

to do this, I would like you to form two different groups. [++] Is it ok? ((Sérgio seleciona alguns verbos frasais com *look* e *take*))

**ALUNOS:** Hum, hum

**SÉRGIO:** Yeah?

[... ..]

**SÉRGIO:** Ok? [+] I'll give you [+] the phrasal verbs and also the definitions, and you'll have to find and match the phrasal verb with the definition. [+++] We don't have that many options, so you should take your ((incompreensível)) [+++] here. We have the::: phrasal verb and also the definition [+] see if you can find their ... ((Sérgio distribui os verbos e as definições escritos em pequenos cartões)). Ah::: Do you have any vocabulary question? ((Os alunos não questionam nada sobre o vocabulário e permanecem trabalhando em grupos. O aluno-professor monitora a atividade. Após um longo tempo, Sérgio dá sinais de que vai começar a correção))

**SÉRGIO:** Yeah? Finished?

**ALUNOS:** No ((Após esperar mais alguns minutos))

**SÉRGIO:** Let's check. Ah::: *look after*, Beatriz ((Sérgio pede a aluna Beatriz que leia a sua resposta))

**BEATRIZ:** To take care of someone

**SÉRGIO:** *Look after*, right? [+++] *Take care* [+] yeah, look after someone. Ah::: *look back*

**ZANATA:** Look back?

**SÉRGIO:** Hum, hum

**ZANATA:** To think about the time or event...

**SÉRGIO:** Yeah?

**ALUNOS:** Yeah

**SÉRGIO:** Awesome. Yes, it was [+] You got it right. [+++] Hélio, *look down on* ((Pede ao aluno Hélio que dê a definição/sentido do verbo frasal))

**HÉLIO:** Look down on?

**SÉRGIO:** Yeah?

**HÉLIO:** Uai...[++] To admit that something you said was wrong.

**SÉRGIO:** What do you think? ((Checando a opinião do aluno para ver se ele concorda com o que acabou de falar)) Let me give you an example. Ah::: some people tend *to look down on* [+] ho [+] homeless people

**HÉLIO:** Ah::: To think that you are better?

**SÉRGIO:** The opposite of ((incompreensível)) as if they [+] they were less than you

**ALUNOS:** Ah::: Teacher...

**SÉRGIO:** Yeah, *look down on* [++] To think that you are better or more important than someone else, ok? [++] *Look down on*

[... ..]

Fonte: Sérgio, Estágio Supervisionado, Curso Básico, junho 2015.

Novamente, pude perceber que Sérgio proporciona aos alunos um ambiente de ensino-aprendizagem tranquilo e produtivo. Observei também, nesta aula do curso Básico, assim como aconteceu na aula do curso Intermediário, que o aluno-professor cria espaços para que todos participem e produzam. Outra questão importante refere-se aos questionamentos feitos por Sérgio para ativar o conhecimento prévio do grupo de forma a alcançar o seu objetivo. Desse modo, ele não apresenta conceitos prontos, mas exemplos que ajudam a desenvolver o raciocínio dos alunos.

Ensinar, para Sérgio, é uma criação conjunta do saber, mas para que isto ocorra, diz ele, é necessário que se propicie circunstâncias para que o aluno possa construir novos conhecimentos. Esta visão conceitual parece se aplicar as suas ações em ambas as turmas – Básico e Intermediário. Assim, apresenta os verbos frasais de uma forma acessível e em uma interação dialógica simples que permite, a ele, manter uma mediação nos níveis lexicais, na proficiência e função linguística. O tópico gramatical é apresentado de forma breve, porém, sem confundir os alunos quanto às diferenças de uso e de forma. Segundo Sérgio, aplicar o novo conhecimento, por meio de atividades práticas, é o melhor modo para que o aluno aprenda e internalize o conceito. Mais uma vez, ele se insere nos moldes metodológicos da professora Lívia, ao fazer o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto e por não oferecer respostas prontas, impedindo, assim, o raciocínio e a reflexão espontânea. Isto favorece, de algum modo, os alunos tanto no nível real como no nível potencial (ZDP) e, sendo este o seu objetivo, Sérgio questiona: “What are they (phrasal verbs)? Do you know what they are? How would you explain them?” (SÉRGIO, Estágio Supervisionado, Curso Básico, junho 2015).

Sendo o grupo de nível Básico, Sérgio tenta induzir os alunos a focar na função da linguagem, o que é feito pela contextualização dos *phrasal verbs* nas frases mostradas na tela do *power point*. Porém, ao solicitar aos alunos a realização de uma atividade, ele prontamente explica que não há necessidade de conceituar o tópico gramatical. Isto porque o seu objetivo, no momento, centra-se apenas na oralidade: “You don’t [+] don’t have to [+] explain what a

phrasal verb is [++] don't worry. Yeah [...]”, mostrando, com isso, que o importante é o sentido que cada verbo apresenta em determinada situação. Acredito ser relevante, neste momento, mencionar e complementar o objetivo das ações de Sérgio com o discurso da professora Livia sobre como trabalhar as questões estruturais.

#### Fragmento 52

**PROFESSORA FORMADORA:** Tá, gente, sabe um outro jeito da gente focar as características formais, né, linguísticas de um texto? Sem dizer assim, ah::: quais são os verbos que tem no texto? Em que forma eles aparecem? Um outro jeito? [++] É a gente perguntar sobre a função daquilo no texto [...] Eu quero que vocês identifiquem no texto, onde está [+] onde é que eu tenho esta noção de como eu posso fazer... [++] aí, fala para eles irem lá nos verbos [+] sem chamar de verbo e, aí, você tá [+] o ‘inductive learning’ [++] percebeu? [+] você está levando os alunos a focarem na função é [++] que é::: a linguagem representa, percebeu? [...]. A gente [+] os mesmos objetivos e as respostas são as mesmas, mas a forma de perguntar pode fazer com que o aluno desloque a visão de gramática que ele tem só para a língua, né? E comece a considerar, por mais peso é::: [+] a função da língua.

Fonte: Professora Formadora, aula treze, setembro, 2014.

Sérgio parece perceber a relevância do conceito *inductive learning* na aprendizagem e isto o leva a apresentar (*power point*) as frases e a discutir, contextualmente, a função dos verbos frasais, seu significado e seu sentido. Para que o processo de internalização se efetue, ele propõe aos alunos três atividades: a primeira, associar os verbos com suas respectivas definições/sentidos; a segunda, fazer um exercício escrito de preenchimento de lacunas; e, por último, a produção e apresentação oral de um diálogo, de acordo com uma situação proposta por ele. O resultado da produção oral, mostra a ele se, realmente, alcançou o seu propósito de levar o aluno a usar, de acordo com os parâmetros funcionais da língua, o sentido correto do verbo frasal em uma situação social. Vygotsky (1987) investigou a relação temporal entre os processos de aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes no desenvolvimento da língua/linguagem oral e escrita da criança durante a idade escolar, o resultado obtido mostrou que o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento, ou seja, a criança adquire certos hábitos e habilidades em uma área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente. Na realidade, isto indica que o aprendizado possui suas próprias sequências e sua própria organização. Esse posicionamento se explica pelo fato deste

processo nos prover com a Teoria da Mente (VYGOTSKY, 1978) que reconhece a inerente interconexão do cognitivo e do social.

O próximo recorte da aula da turma do curso Básico a ser apresentado é aquele em que Sérgio pede aos alunos para produzirem um diálogo contendo dez linhas. Solicita à turma que se divida em grupos e, a seguir, entrega, para cada grupo, cartões com diferentes situações de eventos sociais. Os alunos devem criar um diálogo com base nestas situações, usando, no mínimo, quatro verbos frasais, ora estudados. Esta atividade aconteceu na segunda etapa da aula, consumindo um certo tempo até que os alunos concluíssem a tarefa. O aluno-professor monitorou e auxiliou naquilo que os alunos precisavam, por exemplo, em relação ao léxico, à pronúncia, ao esclarecimento sobre algum verbo frasal ou à situação a ser trabalhada, entre outros. Após o término, os grupos apresentaram, oralmente, seus diálogos. O trecho da aula em que Sérgio dá explicações e instruções para a atividade oral e em grupo, encontra-se no excerto seguinte.

#### Fragmento 53

[... ..]

**SÉRGIO:** Good. Now, I need pairs [+] yeah, [++] your group, ((apontando para um certo grupo)) and, then [+] two pairs here [++] ok? And what you will have to do... [++] I will give you [+] a situation, and you will have to come up with a dialogue [+] to explain the situation ((Alunos se movimentam e se organizam)). We have done something similar before, haven't we? ((Lembrando os alunos que já fizeram algo semelhante antes))

**ALUNOS:** Yes

**SÉRGIO:** What were we studying back then?

**ALUNOS:** I can't remember ((Professor prepara os cartões com as situações para distribuir para cada grupo))

**SÉRGIO:** Ok. Choose one ((Ele passa de grupo em grupo e cada grupo pega um cartão)) Yes? You have to create a dialogue with, at least, ten lines, and using, at least, four phrasal verbs that we studied today, ok? With *look* and *take*. At least ten lines. TEN LINES, yes?

**ALUNOS:** Ah:::

**WILSON:** Dialogue?

**SÉRGIO:** Yes. One dialogue with at least ten lines. Com pelo ao menos dez linhas. Dez falas.

**PAULA:** Só diálogo?

**SÉRGIO:** Yes

**PAULA:** Não pode ser uma estória? Tem que ser diálogo?

**SÉRGIO:** If you like writing, you could [+] you could write a story. It's ok. You'll have to use four phrasal verbs, different phrasal verbs. ((Sérgio dá um tempo para eles produzirem e, enquanto isso, monitora o trabalho dos alunos, mas sempre controlando o tempo)) Are [+] Are you finished? Yeah?

**ALUNOS:** Oh:::, wait a minute

**SÉRGIO:** I'll give you thirty seconds, what does that sound? ((Sérgio aguarda mais trinta segundos)) Ok, good. Who wants to go first? ((Ele solicita a apresentação dos diálogos)) ((A turma aguarda que um grupo se ofereça para apresentar o diálogo))

**SÉRGIO:** Ok. Who [+] Who's going to read? Everyone? ((Perguntando ao grupo que se ofereceu para apresentar se são todos ou apenas alguns do grupo que farão a apresentação do diálogo)) How many people are there in your story?

**ALUNOS:** Two

**SÉRGIO:** Two? Yeah?

**ALUNOS:** Yeah

**SÉRGIO:** Ok. I wanna hear you from here ((Forçando, dessa forma, os alunos do grupo a falarem alto para que toda a sala escute))

**ALUNOS:** Ok ((O grupo faz a sua apresentação. Todos os grupos apresentam. Após a apresentação de cada grupo, Sérgio pergunta sobre os *phrasal verbs* usados no diálogo))

**SÉRGIO:** [...] Ok. Just remind me, what are the four phrasal verbs that you used?

**ALUNOS:** look for, take down, look into, take off

**SÉRGIO:** Did [+] I understand, *It's your guilty*? ((Checando o léxico no contexto do diálogo apresentado))

**ALUNOS:** It's [+] Yeah, It's bad. It's...

**SÉRGIO:** It's your fault?

**ALUNOS:** It's your fault. It's your fault

**SÉRGIO:** It's your fault

**ALUNOS:** Yeah

**SÉRGIO:** Guilty is attitude. I'm guilty ((Sérgio escreve a palavra no quadro))

**ALUNOS:** Guilty is *culpado*...

**SÉRGIO:** Hum, hum. Awsome. Good job

Fonte: Sérgio, Estágio Supervisionado, curso Básico, junho, 2015.

No recorte desta aula da turma do curso Básico, pude observar que Sérgio promove o aprendizado de língua sempre solicitando, no final, a produção do conteúdo discutido durante o evento. Para tanto, entre as atividades realizadas, ele pede, aos alunos, que se reúnam em grupos, o que, segundo os princípios da abordagem comunicativa, remete à interação, considerada um dos procedimentos importantes no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras da professora Lívia: “So, as interaction is the most important thing in the approach, if you have ten, or fifteen, or eight students, you will multiply their chances to interact with it. They are divided into pairs or divided into groups, all right?” (PROFESSORA FORMADORA, aula treze, setembro, 2014). A atividade teve como parâmetro diferentes eventos sociais, apresentados em cartões e entregues a cada um dos grupos. O gênero escolhido referia-se a questões sociais, por exemplo, um diálogo argumentativo sobre algum problema que se mostra controverso e que, por este motivo, exige negociação entre as pessoas. Este tipo de atividade é um mecanismo fundamental de socialização, ou seja, a inserção prática nas atividades comunicativas. Sendo a abordagem sócio-interacionista-discursiva a linha mestra de sua aula, a produção final – citando, novamente, a professora Lívia - pode conter somente gêneros, ser apenas no discurso e demandando, para tanto, dois ou mais gêneros. Na visão de Marchuschi (2014), o trabalho com gêneros é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos e autênticos usos no dia a dia. Sérgio parece demonstrar esta compreensão conceitual, em suas ações, tanto nas aulas da turma de Intermediário como nas aulas do Básico. Considero importante comentar também sobre a organização do conteúdo desta aula no planejamento de Sérgio, isto é, a apresentação da estrutura gramatical (verbos frasais), da discussão sobre a definição e/ou sentido destes verbos e seu uso no contexto (frases) para, então, chegar a produção final (avaliação da aprendizagem).

Embora Sérgio afirme não ser a favor da avaliação e, por ter certas dificuldades, ele considere difícil medir e pontuar o sucesso e o insucesso do aluno, ele procura estabelecer alguns critérios para facilitar sua atuação, neste processo, por exemplo: averiguar como o aluno iniciou o curso, estabelecer metas individuais para os alunos, conversar sobre como eles se sentem em relação a sua aprendizagem, entre outros. Isto pode ser percebido, mais claramente, quando ele dá o *feedback* sobre as atividades desenvolvidas, conceitos de elogio como: *awsome*, *good job*, *you got it right*, entre outros. Para Sérgio, é natural que o erro aconteça, porque sempre

estamos sujeitos a ele, sua correção faz parte do processo, já que possibilita ao aluno a oportunidade de aprender e estar mais consciente dos pontos em que precisa melhorar. Um momento da aula em que o aluno-professor demonstra esta técnica se relaciona à ocorrência de uma interpretação equivocada do sentido de um dos verbos frasais, discutidos durante a atividade. Assim, quando o Aluno H apresenta sua definição e/ou sentido do verbo, *look down on*, Sérgio não adota um estilo de correção direta e incisiva, mas age, por meio de uma negociação de significado, levando o aluno a refletir sobre o que havia dito:

#### Fragmento 54

[... ..]

**SÉRGIO:** Hélio, look down on ((Pede ao aluno que dê a definição/sentido do verbo frasal))

**HÉLIO:** Look down on?

**SÉRGIO:** Yeah?

**HÉLIO:** Uai... [++] To admit that something you said was wrong

**SÉRGIO:** What do you think? Let me give you an example. Ah::: some people tend to *look down on* [+] ho [+] homeless people ((Negociação de significado))

**HÉLIO:** Ah::: To think that you are better

[... ..]

Fonte: Sérgio, Estágio Supervisionado, junho, 2015.

A postura de Sérgio, durante as aulas com os grupos Intermediário e Básico, é a de um professor atuante e sensível ao desenvolvimento do aluno e isto o leva a promover uma interação rica que facilita ao aluno se expressar neste novo processo de aprendizagem. Para tanto, Sérgio procura não oferecer respostas prontas, mas instigar o aluno a pensar, refletir sobre a língua, principalmente, por meio de suas produções.

A seguir, no Quadro 17, faço uma síntese dos conceitos estudados e discutidos nas aulas de Metodologia com a professora Lívia, internalizados por Sérgio e presentes em seus planos de aula, assim como nas aulas do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. As ocorrências desses conceitos promoveram mudanças significativas no que se refere ao modo de Sérgio pensar, expressar e agir. Este saber acadêmico adquirido influenciou seu discurso e refletiu em suas ações práticas, resultando em uma nova postura em relação ao ensino-aprendizagem.

<b>CURSO DE LETRAS</b>		
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA</b> (1º Semestre de 2015)		
Professor de Inglês em Formação Inicial: Sérgio		
<b>CURSOS: INTERMEDIÁRIO (17h-19h) / BÁSICO (19h15-21h15)</b>		
<b>INSTRUMENTO</b>	<b>CONCEITO ACADÊMICO</b>	<b>CONSTRUÇÃO CONCEITUAL (Trazida por Sérgio)</b>
(i) PLANOS DE AULA	Linguagem	[...] Acredito que a essência da linguagem está na interação, seja ela do sujeito com os outros, com o mundo ou consigo mesmo [...].
	Língua	[...] eu acho que é assim, se existe na língua, [+] é::: é porque a [+] a lí [+] a língua, ela faz [+] se existe discursibilidade acaba que a coisa existe em si. [+++] Então, eu acho que nós somos constituídos por língua e a língua, [+] ela [+] é a principal forma que a gente tem [+] de poder::: [+] não apenas de podermos nos expressar, mas de poder agir, de você interagir com outras pessoas, de poder agir no mundo [+] a [+] através da língua, a gente [+] pa:::ssa [+] aquilo que a gente pensa, os nossos valores, as nossas crenças, [++] a gente, [+] as palavras, tudo que a gente fala trans [+] po [+] pode, né, pode transformar, pode impactar as pessoas [...].
	Leitura	[...] Então, eu diria que::: [+] leitura [+++] hum::: [+] é você interagir com o texto e atribuir sentido a ele.
(ii) AULAS MINISTRADAS	Letramento	[...] claro que você vai a partir de uma concepção de leitura mais::: que leva em consideração isso ((práticas de letramento)), né? O leitor [++] aquilo que ele entende, [+] aquilo que ele [+] aquilo que ele pensa. Então eu acho que::: [+] os dois andam entrelaçados [...]. Eu acho que sim, [+] eu acho que elas ((leitura e letramento)) são bastante interligados.
	Texto	Uai, eu nunca precisei de pensar sobre isso não. [++] Ah::: [...] e o tanto que é difícil embasar, teoricamente, o que a gente faz. Bom, depende [...]. Eu acho que um texto é um texto que a gente::: [++] ah, sei lá, [+] uma redação? [++] um artigo? [++] Isso, isso é texto também, mais [+++] acho que tudo que tem um conjunto [+] sei lá, [+] de, de::: de [+] palavras que a gente pode atribuir sentido é texto [...].

continua....

	Ensinar	Ensinar é propiciar ao aprendiz as circunstâncias necessárias para que este construa novos conhecimentos. Procuo não ver o ensino como transferência de informação e, sim, como uma criação conjunta do saber.
	Aprendizagem	Acredito que algo somente é aprendido por alguém quando existe uma importância ou quando este novo conhecimento tem relação direta com o mundo do aprendiz. Acredito também que a melhor forma para se aprender é através da aplicação do conteúdo a algo que seja significativo para o aluno.
	Erro/Corrigir	O erro faz parte do processo de aprendizagem e é natural que todo mundo erre durante a vida toda. Ninguém nunca saberá tudo o que se há para saber sobre coisa alguma. Sempre estaremos sujeitos ao erro [...] . Corrigir o erro também faz parte do processo porque dá ao aluno a oportunidade de aprender mais e estar consciente dos pontos em que precisa melhorar.
	Avaliação	Avaliar é medir o sucesso ou o insucesso do processo de ensino-aprendizagem em um determinado período de tempo.
	Abordagem sócio-interacionista-discursiva	Sérgio não verbaliza o seu pensamento conceitual, no entanto a construção deste conceito é percebida nas ações práticas de Sérgio, ao ministrar as aulas do estágio supervisionado.
	Abordagem comunicativa	É muito fácil a gente falar que [+] ah::: a gente é comunicativo e tal. Nós tentamos empoderar os alunos para que possam lidar com::: [+] as diversas situações da língua [...].
	Gênero	Sérgio não verbaliza o seu pensamento conceitual, porém, a construção deste conceito é percebida nas ações práticas de Sérgio, ao ministrar as aulas do estágio supervisionado.

Quadro 17– Síntese dos elementos conceituais da ensinagem da professora formadora presentes no discurso e na prática do aluno-professor

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os elementos da ensinagem da professora formadora, presentes no discurso e na prática de Sérgio, parecem ter provocado mudanças e inovações conceituais, percebidas em sua forma de pensar, analisar e agir. Essas mudanças puderam ser observadas em suas opiniões e depoimentos (entrevistas, questionários, representação pictórica); em suas ações práticas de sala de aula (atividades desenvolvidas, metodologia, interação com o aluno, postura frente a sala); em seus planejamentos (procedimentos, objetivos, recursos pedagógicos) e em interações com a pesquisadora. Esta síntese me leva a concluir que Sérgio, embora em processo de

formação inicial, demonstra ter um desenvolvimento cognitivo que lhe permite interagir entre estes dois complexos polos, isto é, ensino-aprendizagem de língua que, segundo Vygotsky (1978), é um processo único.

#### **4.3.5 Respondendo a segunda subpergunta de pesquisa**

Responder a segunda subpergunta de pesquisa – Quais elementos conceituais da ensinagem da professora formadora se fazem presentes no discurso e na prática desse aluno-professor? – considerando o percurso da formação acadêmica, realizado pelo aluno-professor, parece-me evidente uma tarefa simples.

Neste percurso, pude observar o crescimento e o desenvolvimento cognitivo e pedagógico do aluno-professor, ocorridos durante o período de sua formação inicial, os quais passaram a refletir em três fatores. O primeiro deles é no pensamento conceitual na construção e reconstrução de conceitos acadêmicos, embasados em elementos da ensinagem da professora formadora, conforme seu depoimento sobre o conceito de linguagem:

##### Fragmento 55

Bom, para mim, o sujeito é um produto social, histórico e ideológico que, constantemente, atravessado por seu inconsciente, interage com o mundo e com os outros através da linguagem, sem nem sempre estar ciente dos desdobramentos e implicações de sua fala e de suas ações. Acredito que a essência da linguagem está na interação, seja ela do sujeito com os outros, com o mundo ou consigo mesmo. E ao utilizar a linguagem, o falante está agindo sobre o mundo, sobre o interlocutor e sobre si mesmo.

Fonte: Sérgio, Questionário 2, setembro, 2015.

O segundo é no conteúdo de seu discurso, durante as discussões e as interações dialógica e dialética com a professora Lívia e com os colegas nas aulas de Metodologia. Isto pode ser observado, quando Sérgio se refere aos conceitos de leitura e letramento:

##### Fragmento 56

Então, voltando na pessoa semianalfabeta que a criatura disse no jornal [...] mesmo que ela tenha lido ou que ela saiba o que significa todas as palavras que tem sentido, ela leu porque

ela só quer deduzir aquele discurso, aquela notícia. Ela não soube se posicionar, ela não soube questionar. Então é só leitura mesmo? Que eu leia e entenda as palavras, entenda as frases, sentenças [...].

Fonte: Sérgio, Metodologia, aula dois, maio, 2014.

Por fim, o terceiro, nas ações (conceito cotidiano) relacionadas à melhor forma de agir/interagir no complexo processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Esta interação se efetiva, por meio do modo como Sérgio utiliza a abordagem sócio-interacionista-discursiva, explora o texto e conduz os alunos (nível intermediário) a interpretar (letramento) o sentido do gênero provérbios: “*Hã, hã... [+] look for the best, but be prepared for the worst. What do you think? [...] Do you understand the sentence? [...] What is the teaching behind this proverb? [...] Yeah? What do you think, M?*” (SÉRGIO, Estágio Supervisionado, turma do Intermediário, junho, 2015). Sérgio parece mostrar, em seus depoimentos, em suas atitudes e em sua metodologia, após cursar a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, uma segurança e uma compreensão mais condizente, não só no que se refere ao sentido e à importância que os conceitos acadêmicos representam para o ensino-aprendizagem como também em relação ao modo como eles influenciam e mudam o pensamento, o raciocínio superior e as ações.

Estas observações são confirmadas, também, nos resultados obtidos na análise dos instrumentos: planos de aula, documentos produzidos pelo aluno-professor (ANEXO B); transcrição das aulas do Estágio Supervisionado de língua inglesa (APÊNDICE C); Questionário 2 (APÊNDICE A) e Entrevista 2 (APÊNDICE B). Todos esses instrumentos parecem apresentar um novo conceito do perfil de Sérgio como aluno-professor, ou seja, ele mostra uma certa maturidade profissional em crescimento, a qual permite que se faça a distinção entre o Sérgio de antes (início de sua formação acadêmica) e o Sérgio do momento atual, isto é, após vivenciar um saber cognitivo e sociocultural relacionados ao ensino-aprendizagem, fundamentados em parâmetros de novas teorias sobre o processo de “como ensinar uma língua estrangeira”. Em vários momentos da análise, percebi essa mudança no perfil do Sérgio, principalmente, quando, a partir da internalização dos conceitos, ele conseguia estruturar e dar um novo sentido as suas ações metodológicas. Porém, estas ações não se caracterizaram como transposições de conceitos e/ou repetições de elementos discutidos com a professora Lívia, uma vez que eram decorrentes de suas próprias conclusões e interpretações que o capacitaram a construir e/ou reconstruir os conceitos acadêmicos. Pude perceber, a partir do resultado da

triangulação, que Sérgio não faz uso de “definições” dos termos língua, linguagem, leitura, letramento e texto, mas se apoia na metodologia da professora Lívia para interpretar, construir e expressar, segundo as suas próprias experiências e concepções, o sentido destes conceitos.

Na próxima subseção – 4.4, respondo à principal pergunta de pesquisa: Qual é a relação da ensinagem da professora formadora de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, com a ensinagem do aluno-professor de um curso de Letras nas aulas de Metodologia e no estágio supervisionado? Antes, porém, apresento uma breve síntese do resultado, obtido em relação a primeira e segunda subperguntas de pesquisa, o qual serviu de base para responder principal pergunta.

No que se refere a primeira subpergunta de pesquisa – Que conceitos cotidianos e científicos são trazidos pelo aluno-professor ao curso de Metodologia? – os resultados mostraram que Sérgio, ao cursar a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, não se caracterizava como iniciante, mas um aluno-professor com um certo conhecimento teórico-prático, adquirido em experiências e em vivências anteriores, como: projetos acadêmicos, contextos educacionais, interações em sala de aula das outras disciplinas do curso de graduação, em relacionamentos familiares, sociais e no grande interesse e curiosidade por informações sobre línguas estrangeiras.

Já, no que diz respeito a segunda subpergunta de pesquisa – Quais elementos conceituais da ensinagem da professora formadora se fazem presentes no discurso e na prática desse aluno-professor? – os resultados revelaram um Sérgio mais consciente em relação às novas teorias de ensino-aprendizagem de línguas por estar fundamentado em um arcabouço teórico-prático, adquirido nas interações dialógica e dialética com a professora Lívia, por meio de leituras de autores da área de Linguística Aplicada, em eventos e projetos acadêmicos e em diferentes atividades práticas desenvolvidas, durante o curso de Metodologia. Este conhecimento passou a embasar as aulas de estágio supervisionado de língua inglesa, o discurso e a postura de Sérgio como professor em formação inicial e, certamente, como futuro profissional.

#### **4.4 Respondendo a principal pergunta de pesquisa**

Nesta subseção, respondo à principal pergunta de pesquisa: Qual a relação da ensinagem da professora formadora de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês com a

ensinagem do aluno-professor de um curso de Letras nas aulas de Metodologia e no Estágio Supervisionado? Para tanto, comparo os resultados referentes a primeira e a segunda subperguntas de pesquisa, a partir dos quais, analiso a relação que há entre a ensinagem da professora Lívia e a ensinagem de Sérgio.

Entender o complexo mecanismo da pedagogia de Vygotsky (1978, 1986, 1987, 1988, 1981) requer uma compreensão sofisticada a respeito da dinâmica de desenvolvimento do aluno-professor, assim como da língua, objeto de comunicação e de interação. Conforme a Teoria Sociocultural, as formas de raciocínio superior do homem são manifestadas por meio da verbalização, ou seja, da interação dialética do processo biológico mental com as formas sociais culturalmente organizadas. O desenvolvimento cognitivo inicia-se com a interação e é moldado por atividades sociais específicas, as quais o professor vivencia e nelas interage. Essas atividades traduzem, em suas ações, seu pensamento e suas crenças que são normatizadas pela sua forma de pensar, falar e agir, adquiridas por meio de suas experiências e, conseqüentemente, representam uma forma de explicar as origens, os mecanismos, a natureza e os resultados do desenvolvimento profissional do professor em todos os níveis de sua vida e de contextos sociais (JOHNSON, 1999, 2006, 2007, 2009, 2015; JOHNSON; GOLOMBEK, 2002, 2011a, 2011b, 2013, 2016). Esse intercurso dialético entre teoria e prática ocupa uma posição de destaque na perspectiva vygotskyniana, por entender que a prática não é somente uma forma de o professor em formação verbalizar e contextualizar seu conhecimento. Por esse motivo, a sala de aula torna-se o centro de ambos os conceitos – *cotidianos* para a elaboração e o desenvolvimento da construção do saber, por meio das ações pedagógicas; e *acadêmicos* (*científicos*, segundo Vygotsky (1978)), considerados conceitos sistemáticos por terem sua origem no desenvolvimento da atividade educacional no contexto escolar. A teoria do desenvolvimento educacional, portanto, é uma teoria que informa e responde, simultaneamente, a ação prática. É uma teoria fundamentada na práxis (VYGOTSKY, 1997a).

A perspectiva sociocultural, por sua vez, possibilita a observação de aspectos importantes na aprendizagem do aluno-professor. Contribui para o mapeamento dos conhecimentos pós e prévio, isto é, compreender o modo como o conhecimento de diferentes conceitos e funções se desenvolvem no consciente, bem como a forma como esta atividade interna transforma a compreensão a respeito, por exemplo, dele próprio como professor, de seu aluno e das atividades de ensino (JOHNSON, 2009). Os princípios desta perspectiva estão fundamentados na relação conjunta dos conceitos ensino-aprendizagem por entender que ambos são elementos integrantes nas construções dialógica e dialética do saber. Neste

movimento ativo, o conhecimento e o sentido dos conceitos acadêmicos são construídos, coconstruídos e/ou reconstruídos, por meio de interações sociais e desenvolvimento prático (conceito cotidiano) do aluno-professor, que é caracterizado como sendo um processo de caráter complexo e holístico e não uma forma de *dominar* habilidades e procedimentos aplicados em sala de aula. A fundamentação teórica e o raciocínio educacional são elementos que mostram as diferentes formas deste aluno em formação inicial se engajar em práticas, bem como o modo como estas transformam tanto a maneira de pensar como a de desenvolver o ensino no contexto sociocultural de sua experiência de *aprender a ensinar*. Para Vygotsky (1986), este desenvolvimento pedagógico é o objetivo máximo da educação formal, ou seja, “mostrar o caminho para o desenvolvimento [...] criar condições para que certos processos cognitivos se desenvolvam”, para que, por exemplo, “uma criança transforme uma habilidade *em si*, para uma habilidade *para ela mesma*” (VYGOTSKY, 1986, p. 41, grifos do original).

Muitas vezes, o essencial na formação de professores de línguas não está em foco, ou seja, a natureza do conteúdo de seu conhecimento pedagógico que, segundo Shulman (1987, p. 38) significa o modo “como o professor realmente ensina a língua”. Ou, talvez, pela forma como ele, no percurso de sua vida educacional, recebe e percebe este processo de ensino-aprendizagem. Esta situação, possivelmente, refere-se à experiência vivenciada por Sérgio, ao iniciar o curso de formação, isto é, o seu conhecimento base era de um arcabouço teórico-prático, estruturado em um silogismo, considerado, por ele, como sendo um *sensu comum*. Esta autoavaliação, a princípio, revela o nível de seu conhecimento cognitivo prévio, até então, internalizado e explicitado, por ele, da seguinte maneira: “Não tinha conhecimento. Não, não tinha de forma alguma, nunca tinha visto sobre nada. Era tudo um *sensu comum* [...]” (SÉRGIO, Entrevista 1, junho, 2015). Segundo Johnston e Goettsch (2000), “o conhecimento-base deve refletir a natureza da ‘orientação do processo superior’ sobre a forma de como o professor, dialogicamente, interage com seus alunos ao conduzi-los na ‘aquisição gradual da compreensão e não em termos de transferência de informação’” (JOHNSTON; GOETTSCHE, 2000, p. 466 apud JOHNSON, 2009, p. 43).

Neste sentido, a relevância do conhecimento base, no período de formação inicial, está em mostrar o modo como o aluno-professor constrói as atividades as quais evidenciam o seu arcabouço teórico-prático e linguístico. Uma forma de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento deste conhecimento está, também, no conteúdo, na maneira como a ensinagem da professora formadora é implementada e atua na aprendizagem do aluno-professor, isto é, as mudanças promovidas pela construção, coconstrução e/ou reconstrução

deste processo de *aprender a ensinar* e de *como ensinar*. A *ensinagem*, neste contexto, é compreendida como o conhecimento acadêmico e/ou cotidiano compartilhados, pelo discurso e pela prática, em uma interação conjunta entre professor e aluno. Para Sérgio, ensinar é propiciar ao aprendiz as circunstâncias necessárias para que este construa novos conhecimentos. Isto, segundo ele, ocorre, se houver importância para o aprendiz ou se estabelecer uma relação direta com seu mundo. Sendo assim, ele acrescenta que a melhor forma para aprender é a aplicação do conteúdo a algo significativo.

Como já mencionado, Sérgio, ao ingressar na universidade, vivencia dois momentos opostos, quais sejam: o primeiro, aquele do conhecimento prévio trazido de suas experiências pessoais (os cadernos de inglês da irmã mais velha, as aulas de português da professora do Ensino Fundamental e Médio); das interações com pessoas mais experientes durante o percurso escolar; e, até mesmo, a princípio, do conhecimento universitário; das leituras realizadas nas outras disciplinas do curso de Letras; das conversas com amigos e colegas, entre outros. O segundo e mais importante momento refere-se ao curso de formação inicial com a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês. Em ambas as experiências e vivências, Sérgio adquiriu suporte para desenvolver e estruturar teórica e pedagogicamente o seu conhecimento base.

A partir dos depoimentos dados, na primeira etapa de coleta de dados – conhecimento prévio – percebi que Sérgio não se caracteriza como um aluno-professor iniciante, isto é, o seu conhecimento base teórico-prático não se define como sendo uma *tabula rasa*. Isto pode ser observado na definição apresentada, com base em Bakhtin (1981), “baseio-me em uma visão interacionista da linguagem que, segundo Bakhtin, é a produção de sentidos na interação social, estando em constante mudança e sem ser jamais fixa ou heterogênea” (SÉRGIO, Questionário 1, maio, 2014). Este fato mostra o nível de conhecimento cognitivo preliminar trazido, o qual está também presente no relato de Sérgio, ao expressar seu pensamento conceitual sobre língua:

#### Fragmento 57

**SÉRGIO:** [...] sem pensar muito [+] eu acho, eu acredito que a língua [+] a gente [++] é constituído por língua, né? [...] a língua, [+] ela [+] é a principal forma que a gente tem [+] de poder::: [+] não apenas de podermos nos expressar, mas poder agir, de você interagir com outras pessoas, de poder agir no mundo [+] a [+] a [+] através da língua, a gente [+] pa:::ssa [+] aquilo que a gente pensa, os nossos valores, as nossas crenças, [++] a gente [+] as palavras,

tudo que a gente fala trans [+] po [+] pode, né, pode transformar, pode impactar as pessoas.  
[...]

Fonte: Sérgio, Entrevista 1, junho, 2015.

Estes depoimentos, esta forma de raciocinar conceitualmente, as atitudes e a postura academicamente percebidas são frutos de mudanças ocorridas, por meio da construção e da coconstrução conceituais, trazidas não só da metodologia usada pela professora Lívia nas aulas de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, como também, de outras fontes contextuais, quais sejam: dos conhecimentos educacionais anteriores, da vontade de aprender e de buscar novas teorias, novos paradigmas, da curiosidade, da motivação ao elaborar um projeto de vida e profissional, pautado em objetivos e metas.

O segundo momento, isto é, o da formação acadêmica, o qual considero essencial no aprendizado de Sérgio, refere-se à transição do conhecimento e das experiências prévias para o contexto da universidade. Esta transição, caracterizada por Farrel (2006) como *choque da realidade (reality shock)*, levou o aluno-professor a ter consciência do antes e da atual situação a que estava/está inserido, a sala de aula (Estágio Supervisionado). Para ele, este ambiente não era exatamente o que supunha ser, no início de sua formação. A meu ver, a observação apontada por Farrel acontece em duas fases distintas na formação de Sérgio. A primeira diz respeito a sua interação com o conhecimento acadêmico. Um exemplo é a reação do aluno-professor, ao iniciar os seus estudos na universidade:

#### Fragmento 58

**SÉRGIO:** [...] desestabilizava a gente porque tem muita coisa nova que a gente não sabia e que não conhece. Então, muito, muito, demais da conta, assusta muito, incomoda. Tudo o que é novo incomoda, né? A gente fica... assusta. Você fica meio sem chão. Sê pensa, nossa, ah, que vida mais limitada que eu tinha sobre isso, né?

Fonte: Sérgio, Entrevista 1, junho, 2015.

A segunda fase relaciona-se ao momento em que Sérgio enfrenta a sala de aula com toda sua complexidade e as exigências da literatura científica sobre ensino-aprendizagem de línguas. A este respeito, após passar pelo curso de Metodologia, faz a seguinte observação:

## Fragmento 59

**SÉRGIO:** [...] sim, mudou, sim. Eu acredito que::: não, sim, [+] mudou sim. [+] Você tem ciência, você se torna consciente da, das implicações que as coisas tem, né? [+] de como as coisas são complexas e [...]. Então, claro, [+] eu, [+] eu acredito que sim e eu espero que tenha mudado porque se eu tiver continuado na mesma forma de como entrei, né? [...] Aí, não. [...] eu gosto de pensar que eu sei me valer desses conceitos, dessas discussões [...]

Fonte: Sérgio, Entrevista 2, setembro, 2015.

Partindo destes dois momentos discursivos, acredito ser possível constatar as mudanças e as transformações de Sérgio. O conhecimento científico – a teoria, o estudo e a reflexão – permite que ele atue de forma crítica e consciente. Percebi que o seu envolvimento em projetos acadêmicos, tais como: iniciação científica, grupos de pesquisa e o *Projeto Inglês sem Fronteiras*, levaram-no a adquirir, mesmo a partir do terceiro período do Curso de Letras, um conhecimento teórico-prático que facilitou sua interação com novas teorias e novos paradigmas teórico-práticos, apresentados pela professora Lívia, por meio de discussões.

O Estágio Supervisionado foi um momento tranquilo para Sérgio, embora acredite que, possivelmente, a presença da pesquisadora e do gravador na sala de aula o tenha incomodado. O planejamento das aulas de ambas as turmas, Intermediário e Básico, ofereceu um conteúdo atual e harmônico, por meio de discussões e orientações sobre os conceitos acadêmico e cotidiano estudados com a professora Lívia na disciplina de Metodologia. Os recursos didáticos, também propostos pela professora formadora, eram variados, o que promoveu uma participação atuante dos alunos. Sobre esta questão, as teóricas, linguistas aplicadas e formadoras de professores, Johnson e Golombek (2016) reconhecem o aluno-professor como um *suposto* ator dentro e fora das experiências e vivências – nos contextos histórico, sociocultural e naquele específico de ensino do professor formador – nas quais esteja imerso, fazendo com que ele, ao mesmo tempo, molde-se e seja moldado *no* e *por* um novo conhecimento teórico-prático. As autoras observam que esses processos psicológicos são, ao mesmo tempo, socialmente atribuídos – inseridos nas práticas históricas de uma cultura – e individualmente únicos. Partindo deste raciocínio, percebi, em vários e diferentes momentos de observação das aulas e de análise dos dados, que a metodologia de Sérgio não estava distante daquela da professora Lívia. Suas ações práticas e seu discurso sinalizavam traços linguísticos e metodológicos das abordagens sócio-interacionista-discursiva e comunicativa as quais considereirei como possíveis alicerces de seu planejamento. Parece-me que o foco de seu objetivo era, assim como observado

pela professora formadora, desenvolver atividades por meio de dois ou mais gêneros, para poder, assim, explorar conceitos acadêmicos, tais como: língua, linguagem, texto, leitura e letramento.

As definições dos termos foram substituídas por conceitos internalizados que mostravam um raciocínio lógico de compreensão teórico-prático, estruturado no conteúdo discursivo conceitual, linguístico e pedagógico da professora Lívia. Todavia, percebi que Sérgio, mesmo tendo como referência as discussões das aulas de Metodologia, mostrou-se capaz de construir e reconstruir o sentido dos conceitos, apresentados e estudados, sem demonstrar o uso de qualquer tipo de transposição e/ou repetição. Considerei este fato como sendo natural por entender que o aluno-professor, em período de formação, tenha procurado se apoiar, a princípio, nas concepções, nas orientações e na metodologia da professora formadora.

Entre aquelas várias similaridades conceituais analisadas, posso apontar a que ocorre entre leitura e letramento, observadas tanto no discurso da professora Lívia como no discurso e na prática de Sérgio. Nas palavras do aluno-professor:

#### Fragmento 60

**SÉRGIO:** [...] se você:: tentar implementar ações, tentar implementar uma prática que leva em consideração as práticas de letramento [+] claro que você vai partir de uma concepção de leitura mais::: que leva em consideração isso, né? O leitor [++] aquilo que ele entende [+] aquilo que ele [+] aquilo que ele pensa [...]. Leitura também é você saber interagir com aquilo que você está lendo, né? Saber [++] saber criar [+] saber atribuir alguma coisa sua [++] sua [+] ali [...].

Fonte: Sérgio, Entrevista 2, setembro, 2015.

Estes mesmos conceitos, na visão da professora formadora, foram expressos da seguinte maneira:

#### Fragmento 61

**PROFESSORA FORMADORA:** [...] Ler é uma competência sistematizada de a partir de um conjunto de símbolos conseguir fazer sentido desses símbolos gráficos [...] assumir uma atividade interpretativa diante desses símbolos [...]. Se a gente pegar um texto numa, numa concepção teórica mais ampla, isso permite a gente pensar como Paulo Freire fez [+] que o mundo é um texto a ser interpretado [...]. Nesse sentido, Paulo Freire fa [+] fa [+] fala de

um jeito maravilhosamente [+] poético e [+] bonito [++] o próprio mundo é um grande texto a ser interpretado pelo ser humano e, nesse sentido, a própria [+] o próprio processo de estar nesse mundo é o processo de leitura do mundo, [+] concorda?

Fonte: Professora Formadora, aula dois, maio, 2014.

Em ambos os discursos, o pensamento conceitual parece similar, isto é, a diferença entre leitura e letramento está na concepção epistemológica que embasa os dois termos. Para a professora formadora e o aluno-professor, a leitura é sistematizada, parte de um conjunto de símbolos aos quais é possível atribuir sentido. O letramento, por outro lado, pauta-se em uma concepção teórica mais ampla, na interpretação de mundo, levando em consideração as experiências e as vivências do leitor, aquilo que ele entende e pensa.

Para Vygotsky (1987, p. 104), conceito é mais que uma simples associação:

Um conceito é mais que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental [...] já tiver atingido o nível necessário.

Nesta mesma linha de raciocínio, considero ser possível dizer, também, que o desenvolvimento mental de Sérgio se encontra em um processo denominado *descendente* e *ascendente* (VYGOTSKY, 1986). Este fenômeno, segundo o cientista, está relacionado a mudanças que são interpretadas pela forma como o conceito acadêmico, gradualmente, desce para um fenômeno concreto e ao modo como o conceito cotidiano, parte desse fenômeno em direção ascendente às generalizações. Estes conceitos, quando internalizados, têm o potencial de atuar como instrumentos psicológicos que capacitam uma consciência, um controle sobre o processo cognitivo e o engajamento em diferentes formas de ensino em contextos e circunstâncias variadas (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016). Ainda, segundo Vygotsky (1986), o objetivo do ensino formal é tornar os conceitos acadêmicos e cotidianos em um só, ou seja, em conceitos verdadeiros (*true concepts*). Pela discursividade apresentada por Sérgio, acredito que este fenômeno vygotksyniano acontece e está coerente àquele da ensinagem da professora formadora. O fenômeno pode ser detectado também em suas ações, em sua postura e atitude, em sua forma de refletir e expressar seu saber cognitivo. Na questão pedagógica, embora os planos de aula sejam sucintos e não consigam transmitir a dinâmica de Sérgio em sala, eles,

também, apresentam um conteúdo e atividades condizentes à ensinagem e à metodologia propostas pela professora formadora.

Sérgio, de modo geral, demonstra ser capaz de expressar, traduzir o desenvolvimento consciente e explicar a terminologia metalinguística das formas estruturais e/ou formais da língua, assim como em relação a sua competência oral, analítica e pedagógica. Tal fato se explica, por ser a cognição humana constituída, por meio não só do engajamento em atividades sociais como também da relação social e cultural da construção de materiais, signos e símbolos, chamados de artefatos semióticos, os quais medeiam essas relações que dão origem às formas unicamente humanas de pensamento superior (VYGOTSKY, 1978). Johnson e Golombek (2016) consideram imperativo articular aquilo que se acredita ser o hábito informado da mente, os conceitos instrucionais produtivos, com as práticas que sustentam a aprendizagem de uma língua, assim como a visão específica de ensino que se espera que o aluno-professor internalize. As ações práticas, para as autoras, devem ser imbuídas de valores que promovam um repertório de recursos semióticos do *como ser (how to be)* e do modo *como se expressar (how to mean)*.

Os conceitos trabalhados, nas aulas de Metodologia, são utilizados por Sérgio, de diferentes maneiras. Em nível discursivo: os exemplos, as ilustrações, as experiências vividas, as comparações de situações e a própria questão teórica. Em nível prático: a abordagem sócio-interacionista-discursiva, a abordagem comunicativa, o gênero e os elementos conceituais: língua, linguagem, texto, leitura e letramento. Embora ele tenha como parâmetro a ensinagem da professora Lívia, pude perceber que sua forma de ensinar está pautada em uma aprendizagem intencional cujo objetivo é proporcionar a construção do conhecimento. Novamente, citando Johnson e Golombek (2016), os modelos institucionais propostos, nos quais o conteúdo e as pedagogias são aprendidos, constituem o que elas chamam de *práticas de formação do professor*. É no interior dessas práticas e no engajamento em tarefas e em atividades, que é possível, ao aluno-professor, obter o desenvolvimento profissional. Assim, as escolhas de determinadas práticas feitas pelo professor formador não são estáticas e neutras, mas são apresentadas e situadas em um contexto social, político, econômico e cultural que se ajusta ao ambiente, ao modo de vida e à história cultural que ambos – professor formador e aluno-professor – vivem, aprendem e ensinam (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016).

Sérgio procura desenvolver, nas aulas dos cursos de inglês Intermediário e Básico, uma série de atividades que promovem a leitura, o letramento, a linguagem e o uso da língua. Isto é feito, a partir de uma abordagem sócio-interacionista-discursiva que tem como característica principal, um pressuposto de base na linguagem - a prática social. O texto (dois ou mais

gêneros) é explorado pelos sentidos que carrega, os quais estão impregnados de uma ideologia que leva os alunos a interpretar e a compreenderem que determinado sentido depende do contexto sócio histórico e social em que eles se inserem.

O recorte da aula do curso Intermediário de língua inglesa, proposto por Sérgio no estágio supervisionado, permite que se tenha uma ideia do trabalho realizado. O conteúdo desta aula foi planejado, a partir de gêneros; e entre os três temas discutidos encontram-se as diferenças entre os anos de 1950 e 1960. O material didático utilizado era composto de fotos, slides e figuras que caracterizavam estas duas épocas. Em um formato de aula expositiva, o aluno-professor solicitou aos aprendizes um texto oral de opinião, o qual se enquadrava no gênero discursivo que abordava a questão apresentada por ele. Os recursos pedagógicos utilizados foram *power point*, gravuras, áudio e alguns pequenos textos informativos, apresentados em lâminas, sobre as duas décadas. Entre as atividades planejadas e desenvolvidas estão as discussões e as apresentações orais, o trabalho em grupo, alguns exercícios escritos, entre outros. O excerto, a seguir, e os outros dois, apresentados na sequência, dão uma breve ideia a respeito de algumas de minhas percepções, analisadas neste estudo.

#### Fragmento 62

[... ..]

**SÉRGIO:** Ah::: the first thing that I would like you to do is to look at these pictures [+] from the fifties, and try to see what you can infer, [+] what you can get from these pictures about the way that people used to live [+] about the things that they used to do, how people used to work, [+] how society used to be, back in the fifties. [+] Just from looking at these pictures [+] what can you think about that time? We were [+] we weren't alive [+] in the fifties, so just by looking at the pictures what can you think? [++] What can you imagine about this time? Ok? [+] Ah::: I would like you to talk to each other [+] since we are only [+] we are only [+] three people, we can have a small group. [+] You can talk to each other and see what you can come up with from the fifties, ok? ((Professor passa a dar as orientações em português)) Então, formem um circuluzinho, um grupozinho, [++] um grupozinho, um pequenininho e vejam o que vocês conseguem pensar sobre isso [...].

Fonte: Sérgio, Estágio Supervisionado, junho, 2015.

Sérgio, por meio das ações realizadas em ambas as turmas (Intermediário e Básico), me permite inferir que o pensamento conceitual adquirido e internalizado se alinham de forma

conjunta às concepções teóricas e à metodologia de ensino-aprendizagem da professora formadora. Por exemplo, o uso de material autêntico, ao explorar o (s) gênero (s) e/ou tema (s); o uso da linguagem e da língua para relacionar o universo dos alunos àquele apresentado e que os leva a refletir, a fazer gestos de interpretação e a representar *esse* e *este* mundo em que eles se inserem. A natureza das perguntas relacionadas ao texto (gravuras) projeta os alunos no contexto do tema e na condição de vida da época. Tudo isso mostra que Sérgio percebe que a língua, na abordagem sócio-interacionista-discursiva, é o que ele, aluno-professor, pode fazer com ela; ou seja, o que a língua permite, quais desdobramentos, que poder ela lhe oferece, neste sentido.

No excerto seguinte, o aluno-professor solicita, mais uma vez, que os alunos trabalhem em grupo. Sendo a turma de Intermediário composta por três alunos universitários, apenas um grupo foi formado. A atividade continua sendo sobre as décadas 1950 e 1960 e os alunos se reúnem e começam a discutir sobre o tema. Sérgio monitora e, algumas vezes, chega, até mesmo, a participar da discussão, acrescentando algumas perguntas que contribuem para ampliar a interpretação do tema. Ele monitora o vocabulário, a pronúncia e o *spelling* de algumas palavras que os alunos demonstram certas dificuldades.

#### Fragmento 63

[... ..]

**SÉRGIO:** Ok. So, [++] would you say that this is a traditional *modelo de* family? ((apontando para a gravura, na tela do *power point*))

**FLÁVIA:** Yes

**SÉRGIO:** Yeah?

**MARCO:** Hum...

**SÉRGIO:** What about this picture? [+] What can you say about this one? ((Sérgio vai até a tela do *Power point* e aponta para a gravura))

**ROGÉRIA:** O mesmo. [+] It was very [+] was very [+++] ((Pensando em um termo que qualifique a família)) *atrasada*

**SÉRGIO:** Yes?

**MARCO:** *Lati?* [++] *Lati?* ((Pronuncia a palavra incorretamente))

**SÉRGIO:** *Late?* [++] Or *delayed*, yes?

**ROGÉRIA:** But I think [+] that in this time the medicine had a [++] a [+] a great discovery

**SÉRGIO:** Great discoveries. Yes. [+] Great discoveries happened in the past

**FLÁVIA:** In this time [+] In the::

**SÉRGIO:** Fifties?

**FLÁVIA:** Fifties, yes

**SÉRGIO:** Can you think of any examples? Of any discovery that happened in the fifties? I don't [+] I don't know...

**FLÁVIA:** I don't remember, but I [+] I, I remember that in the::: [+] second war

**SÉRGIO:** Hum, hum...

**FLÁVIA:** The medicine advance

**SÉRGIO:** Advance?

**ROGÉRIA:** Advance [+] very much

**SÉRGIO:** Awsome. [+] Would you like to live in this period?

**ROGÉRIA:** No

**FLÁVIA:** I:: don::: [+] mais

**SÉRGIO:** No? [+] Yeah?

**ROGÉRIA:** No [+] no live, never

**MARCO:** ((Ri da resposta da colega))

**ROGÉRIA:** Por causa da internet

**MARCO:** É::: ((Todos acham graça))

**ROGÉRIA:** No [+] I don't want

**SÉRGIO:** No?

**MARCO:** I'm [+] *conquistado* ((Referindo-se à tecnologia))

**SÉRGIO:** Hum, hum. [+] Yeah, I love to see movies about the way people used to live in the fifties, [+] in the sixties, but I'm not sure if I would [+] I want to live like them. I don't know, ok. Now that you have thought about how people used to live in the fifties [+] think about the way we live now. The way we live now, [+] nowadays. What are the main changes? What are the positive changes? And what are the negative changes? [++] ok?

**ROGÉRIA:** Main?

**SÉRGIO:** Talk to each other to see what you can find, what you can come up with, and then...

**ROGÉRIA:** Main is? [++] Main, what's main?

**SÉRGIO:** The main? [+] The most important, ok?

**ROGÉRIA:** Certo

[... ..]

Fonte: Sérgio, Estágio Supervisionado, junho, 2015.

Conforme o recorte, Sérgio propicia a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), partindo do conhecimento real e prévio dos alunos, insere uma nova proposta de trabalho, isto é, o contraste das décadas 1950 e 1960 com o momento atual (século 21) - o da vivência e experiência real dos alunos. A ZDP difere da aprendizagem convencional, uma vez que oferece uma concepção alternativa de instrução e de desenvolvimento cognitivo. A distância entre o nível de independência do desempenho do indivíduo e o nível de desenvolvimento assistido é conceitualmente chamado por Vygotsky (1978) de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, ou seja, o desenvolvimento atual, determinado pela realização independente de tarefas, e o nível de desenvolvimento potencial, pela realização de tarefas resolvidas sob a assistência de uma pessoa mais experiente, nesta situação, Sérgio. Muitas vezes, os alunos, mesmo com a assistência do aluno-professor, parecem se sentirem impossibilitados de realizar a atividade (desenvolvimento potencial), devido ao nível de proficiência. Isto se explica se for levado em consideração que a materialidade da língua (inglês) que lhes é apresentada e que está sendo, ainda, aprendida, está, intra psicologicamente, no português. Desta forma, na maioria das vezes, o desenvolvimento potencial não se efetiva, de acordo com os objetivos do professor, porque os alunos ainda sentem dificuldades em realizar a atividade no universo simbólico do inglês, o que não quer dizer que eles não tenham o domínio do tema na língua portuguesa.

A fala psicológica ou interior tem sua origem na fala social que é internalizada pela pessoa, por meio do processo comunicativo com outras. Ela – a fala psicológica – por sua vez, não está sujeita às obrigações do sistema de convenções sociais. Entretanto, quando o indivíduo deseja comunicar seu pensamento, suas intenções, seus sentimentos interiores por meios linguísticos, ele converte e adequa, o que lhe parece sem nexos, incoerente e incompleto, às convenções da língua do contexto ou da comunidade em que está inserido. Para Vygotsky (1986), isto é um processo de nível complexo e dinâmico que envolve a transformação do predicativo, da estrutura idiomática da fala interior em uma fala sintaticamente articulada que seja compreensível. O sentido (*smysl*) deve ser convertido no significado (*znachenie*), que é a passagem da comunicação intrapessoal ou funções mentais superiores para a comunicação interpessoal ou atividades sociais em que a pessoa se autorregula e é regulado por outras.

Provavelmente, a dificuldade dos alunos do curso Intermediário, ao tentar se comunicar em inglês, pode ser explicada, conforme o raciocínio de Vygotsky (1986).

Outros elementos conceituais, respaldados na ensinagem da professora Lívia, que se relacionam com a ensinagem de Sérgio são: (i) o enfoque nas características formais e linguísticas do texto, isto é, o *inductive learning* – o aluno-professor leva os alunos a focarem na função que a linguagem representa e a explorarem as características dos gêneros (*proverbs, advertisements* e do tema: *the fifties and sixties*), propiciando uma interação significativa, entre ele e os alunos, e entre aluno-aluno; (ii) a língua e a linguagem são exploradas, a partir de um conjunto de símbolos para que os alunos consigam atribuir sentido a esses símbolos gráficos; (iii) o texto é trabalhado em nível interpretativo para, assim, obter sentido com base em uma discussão sócio-histórico-ideológica; (iv) o letramento, e o letramento crítico são conceitos que oportunizam a participação ativa do aprendiz, levando-o a se posicionar socialmente como cidadão para atuar politicamente no mundo em que vivem; (v) o uso da língua materna, somente, quando for necessário; (vi) a correção feita na prática e não na produção oral; (vii) o trabalho em grupo; (viii) o material autêntico. Estes são alguns dos procedimentos, relacionados às ações de Sérgio, durante as aulas de Estágio Supervisionado, que merecem ser destacados, de acordo com meu ponto de vista.

No excerto seguinte, Sérgio trabalha a função da língua, retomando o tópico gramatical, *used to*, apresentado na aula anterior.

#### Fragmento 64

[... ..]

**SÉRGIO:** Ok. [+] So, yes. We're talking about what we did last class. Our class, [+] What did you say that we did? What did we study? [+++] We study .... [++] We study *used to*

**ALUNOS:** Yes

**SÉRGIO:** Do you remember::: anything about [+] *used to*?

**MARCO:** É::: I am [+] was [+] use to [+] é::: tal [+] talk about [+] half past [+] é active, accustomed, and...

**SÉRGIO:** Hum::: hum [++] yes, activities that happened in the past [+] ah::: things that we were *used to* do in the past, that we were accustomed to do...

**MARCO:** Yes

**SÉRGIO:** Things that happened for a certain period of time...

**MARCO:** Isso

**SÉRGIO:** Not only once? ((Aluno fica pensando e refletindo sobre a pergunta de Sérgio))

Coisas que não aconteceram só uma vez, mas [+] por um certo período de tempo ((Sérgio usa a língua materna como apoio para explicar))

**MARCO:** Ok

**SÉRGIO:** Is that it?

**MARCO:** Ok

[... ..]

Fonte: Sérgio, Estágio Supervisionado, junho, 2015.

O aluno-professor inicia a discussão, retomando o conteúdo estudado na aula anterior. Para tanto, questiona os alunos sobre *used to*, de uma forma coerente aos princípios conceituais da professora Lívia, ou seja, as respostas prontas são descartadas. No entanto, proporciona espaços para que o aluno reflita e, a partir daí, possa levantar o conhecimento real e, assim, intervir por meio de esclarecimentos e explicações. Pude observar que ele promove uma interação, favorecendo o uso da língua e negociação de sentido e significado, porém, sempre atento ao fato de que, na abordagem comunicativa, a gramática não é o foco. A correção é feita sutilmente, sem forçar e constranger os alunos. Sérgio interage com eles de maneira tranquila e amigável, promovendo um clima propício ao ensino-aprendizagem de línguas.

Em síntese, o estudo mostra que, ao longo do curso, ele assimila e internaliza os conceitos discutidos com a professora formadora nas aulas de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, os quais eram apresentados com base em uma metodologia cujo foco se centrava na ação prática, deixando subentendido que, talvez, este seja um dos motivos que levou a professora Lívia a apresentá-los não por meio de definições, mas, de um discurso conceitual que lhe permitisse alcançar seus objetivos instrucionais, quais sejam, levar o aluno-professor a internalizá-los e a usá-los nas aulas de Estágio Supervisionado. Segundo Johnson e Golombek (2016), é no interior das práticas de formação de professores, tanto em interações momento-a-momento – oral ou escrita – entre o professor formador e aquele em formação como também em tarefas e em atividades solicitadas e realizadas, que será possível, ao professor formador, observar, apoiar e estimular melhor o desenvolvimento profissional do aluno em formação inicial. Para as autoras, *aprender a ensinar* não deve ser um processo de *descobrir a aprendizagem* ou *aprender fazendo*, mas uma aprendizagem que seja intencional, refletida e direcionada pelo professor formador que é qualificado e que conduzirá esse conhecimento

teórico-pedagógico em práticas instrucionais com mais propriedade e com níveis de experiência elevado.

Trago, mais uma vez, o fato de que Sérgio, ao ingressar na vida acadêmica, trouxe um arcabouço teórico, adquirido em experiências escolares, familiares e pessoais que lhe permitiram exteriorizar sua compreensão e sentimentos sobre seu passado, seu presente e seus objetivos futuros. Esses pensamentos, sentimentos, sob a influência social, e concretizados em palavras, puderam trazer esclarecimentos relacionados ao *como, quando e o porquê*. O novo conhecimento desenvolveu e o capacitou a ter um melhor e crescente controle em relação ao pensamento, ao sentimento e às ações. Ao iniciar o curso de Metodologia, uma nova etapa acadêmica é vivenciada e é, neste período, que ele tem ciência das implicações e da complexidade do processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. As interações discursivas – dialógica e dialética – com a professora formadora o levaram a compreender e a internalizar os elementos conceituais: língua, linguagem, leitura, letramento e texto, assim como a abordagem sócio-interacionista-discursiva, a abordagem comunicativa e o gênero os quais lhe permitiram, por meio de reflexão, construir, coconstruir e reconstruir seus próprios conceitos acadêmicos e suas experiências e ações cotidianas.

Em seu relato, o aluno-professor comenta sobre seu desenvolvimento cognitivo:

#### Fragmento 65

Devo tudo o que sei hoje, tanto sobre docência como sobre língua, à formação que tive e estou tendo em minha graduação. Ter sido capaz de estar atuando como professor na prática desde o início do curso (3º Período), sem dúvida me permitiu aproveitar e compreender melhor os conteúdos teóricos vistos nas disciplinas e me fez querer continuar trabalhando como professor nos mais diversos contextos de ensino e querer também continuar estudando e pesquisando mais.

Fonte: Sérgio, Autobiografia, maio, 2015.

De acordo com a perspectiva sociocultural, é, a partir de elementos como as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula que a aprendizagem e o ensino de professores em formação inicial ocorrem, sendo que, neste contexto, os conceitos acadêmicos, quando internalizados, capacitam o aluno-professor a superar suas noções cotidianas, suas concepções errôneas de ensino-aprendizagem, levando-o a compreender o significado do que é ser um professor de línguas e de como ensinar e apoiar a aprendizagem do aprendiz.

Após analisar os dados coletados e discutir os temas recorrentes no *corpus*, no capítulo seguinte, passo a apresentar as considerações finais deste estudo.

5

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciar meu trabalho científico nesta tese, passando a inteirar-me mais detalhadamente sobre as ideias do cientista russo Lev Vygotsky, psicólogo do desenvolvimento, percebi, considerei e analisei alguns fatores históricos ocorridos na formação acadêmica do professor de Língua Estrangeira no Brasil. História esta que me levou a retomar uma época, no contexto educacional brasileiro de formação de professores, cuja ensinagem se pautava em um aprendizado de língua que era visto como estável, neutro, um sistema hierárquico naturalmente organizado, o qual consistia de sintaxe, fonologia, morfologia e de característica pragmática que compunha o nível psico-cognitivo do indivíduo. A língua não era vista como parte de um mesmo processo sociolinguístico, mas de um sistema que considerava o uso e seus falantes uma questão à parte, ou seja, o universo sociocultural e histórico do professor não era levado em conta na sua formação. Porém, mudanças ocorreram com o surgimento de novas teorias, abordagens e paradigmas que transferiram o foco desta arcaica ensinagem de treinamento, formação artesanal e tecnicista para aquela do professor reflexivo, sobre a qual estudos e pesquisas foram realizados com o intuito de compreender o processo de formação docente inicial, bem como os fatores que contribuem direta ou indiretamente para seu desenvolvimento e sua aprendizagem neste contexto.

Estas mudanças na forma de observar e analisar as ações do cotidiano das salas de aulas, bem como na forma do pensamento conceitual do professor em formação inicial, possibilitaram entender os motivos e racionalidades, associados à sua prática, a sua capacidade de tomar decisões sobre suas ações e de considerar, também, os interesses e as necessidades de seus alunos. Dessa perspectiva geral, considerei relevante, iniciar um estudo, a partir do qual fosse possível observar e analisar uma nova forma de entender o pensamento superior do aluno-professor, considerado como sistema complexo, constantemente submetido a processos de desenvolvimento de conceitos acadêmicos e cotidianos no contexto de formação do saber. Partindo do princípio de que nenhuma cultura ou sociedade é organizada de modo imutável e estático, ou seja, em uma sociedade aparentemente bem organizada, tumultuam-se processos sociais, e uma forma de organização social emerge sobre as ruínas das formas sociais passadas (VALSINER, 1991), considerei importante averiguar, também, neste desenvolvimento do saber, o percurso do conhecimento sociocultural e histórico do aluno-professor.

Sob este prisma, de acordo com o posicionamento epistemológico da perspectiva sociocultural, cujos princípios estão fundamentados em Vygotsky (1978), a aprendizagem humana é definida como uma atividade social dinâmica, situada nos contextos físico e social,

distribuída por meio de pessoas, ferramentas e atividades. Isto significa dizer que, ao invés de assumir que há traços universais da cognição humana que podem ser separados dos contextos social, cultural e histórico nos quais eles emergem e são usados, a perspectiva sociocultural foca sua atenção em atividades sociais e culturais, como sendo o processo essencial pelo qual a cognição humana é formada. Portanto, esta perspectiva procura, por um lado, explicar a relação entre a função da mente humana e, por outro, as situações cultural, institucional e histórica nas quais este processo ocorre (WERTSCH, 1995).

Pautada nestes princípios, analisei, na área de formação de professores, a relação que há entre a ensinagem da professora formadora e a ensinagem de um aluno-professor nas aulas de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês e no Estágio Supervisionado de um curso de Letras. Fundamentei-me teoricamente na Teoria do Desenvolvimento de Vygotsky (1978, 1981, 1987, 1988), assim como nos princípios da perspectiva sociocultural, principalmente, segundo Johnson e Golombek (2004, 2011, 2013, 2016).

No Brasil, ultimamente, há um movimento progressivo de mudanças e de transformações sobre o sentido e o objetivo dos cursos de formação de professores de Língua Estrangeira. O Estágio Supervisionado passa a ser entendido como uma atividade prática, teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente e de transformação da realidade. Nesta concepção de ensino, sua função passa a ser a de possibilitar a construção de conhecimento e a fundamentação teórica, por meio de diálogo e de intervenção na realidade que, a meu ver, são os verdadeiros objetos da *práxis*. O Estágio Supervisionado, passa, então, a se estabelecer como um espaço de constante desenvolvimento e de amadurecimento profissional, no qual o aluno-professor se torna capaz de ampliar as suas bases de conhecimento.

Sob esta visão geral e sob este raciocínio teórico-prático, com este estudo, objetivei questionar e refletir sobre os momentos e experiências, vivenciados no antes e no durante o período de formação inicial de um aluno-professor de um curso de Letras. Passei a considerar, em um primeiro momento, dois questionamentos investigativos, quais sejam: as vivências prévias e teóricas trazidas pelo aluno-professor, ao iniciar seu curso de Metodologia; e os elementos conceituais, detectados na ensinagem da professora formadora e que, possivelmente, estariam presentes no discurso e na prática do aluno-professor. Esse levantamento preliminar me conduziu ao meu objetivo geral, isto é, obter respostas sobre a relação da ensinagem da professora formadora de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês com aquela do aluno-professor nas aulas do Estágio Supervisionado.

## 5.1 Contribuição da investigação

Frente aos resultados obtidos, passei a perceber as prováveis causas de minhas preocupações. Dessa forma, tive melhores condições para compreender o princípio de formação docente do aluno-professor, isto é, obter informações e respostas que sanassem minha curiosidade e minhas inquietações acadêmicas sobre *ensinar a ensinar* e *aprender a ensinar*, no percurso do processo de formação do futuro profissional. A convivência acadêmica com diferentes grupos de formação levou-me a considerar também minha postura como professora formadora e pesquisadora. Conscientizou-me da necessidade de oferecer ao aluno-professor não só a oportunidade de ensinar, mas também de experimentar, refletir e ter suas próprias conclusões de uma maneira responsiva, responsável e madura. Assim, passei a desenvolver e a conduzir o meu trabalho, como formadora, com mais cuidado e a observar e analisar o desenvolvimento e o resultado de minhas ações no intrincado processo de *ensinar a ensinar* e de *aprender a ensinar*. Muitas vezes, devido à complexidade e à vasta literatura científica sobre este assunto a qual aborda questões sobre ensino-aprendizagem em diferentes ângulos, o papel conjunto de professora formadora e pesquisadora, em geral, fundiam-se; mas em outros momentos, mostrava-se claramente definido, ao contrastá-lo em suas bases teórico-práticas.

O resultado deste estudo mostrou que Sérgio, a princípio, parecia mostrar um perfil diferenciado dos demais alunos-professores até então analisados por mim. Ao ingressar na vida acadêmica, ele apresentou certas hesitações, inseguranças e falta de conhecimento teórico-prático que, no decorrer da graduação, desenvolveu-se e se transformou – por meio de interação com professores e pessoas competentes e mais experientes, pelo envolvimento em eventos e projetos universitários, pelas leituras de autores sobre a literatura de ensino-aprendizagem de língua – em uma nova pessoa. Como o próprio aluno-professor observa: “sim, mudou, sim. Eu acredito que::: não, sim, [+] mudou sim. [+] Você tem ciência, você se torna consciente da, das implicações que as coisas tem, né?” (SÉRGIO, Entrevista 2, setembro, 2015). Seu conhecimento prévio também teve uma grande influência em sua formação, por exemplo, a convivência familiar, social e educacional que lhe oportunizaram exteriorizar sua compreensão e seus sentimentos acerca de seu passado, conectando-os a uma nova realidade, ou seja, o momento presente e os objetivos futuros de uma carreira acadêmica. Este foi o resultado obtido, em relação ao primeiro questionamento que direcionou meu estudo, o qual diz respeito aos conceitos acadêmicos e cotidianos trazidos por Sérgio ao curso de Metodologia.

Os elementos conceituais da ensinagem da professora formadora que, possivelmente, estariam presentes no discurso e na prática de Sérgio se referem ao segundo questionamento desta pesquisa. A análise dos dados mostrou que ele, após passar por discussões dialógicas e dialéticas com a professora Lívia e por atividades práticas desenvolvidas durante as aulas de Metodologia, foi capaz de assimilar e de internalizar os conceitos acadêmicos os quais passaram, posteriormente, a refletir em suas ações didático-pedagógicas e em seu discurso. Segundo o aluno-professor: “Então, claro, eu, [+] eu acredito que sim e eu espero que tenha mudado porque se eu tiver continuado da mesma forma de como entrei, né? [...] Aí, não. [...] Eu gosto de pensar que eu sei me valer desses conceitos, dessas discussões [...]” (SÉRGIO, Entrevista 2, setembro, 2015).

Com base nestas informações, pude alcançar respostas que se referem ao meu objetivo principal, ou seja, detectar a relação da ensinagem da professora formadora com a ensinagem do aluno-professor. Observei que, mesmo Sérgio não sendo um iniciante (*tabula rasa*), ao cursar a disciplina de Metodologia, há algumas ocorrências e algumas semelhanças entre sua ensinagem e aquela da abordagem da professora Lívia. Este fato pôde ser notado, a partir do desenvolvimento cognitivo de seu pensamento conceitual, refletido em suas ações, as quais se concretizaram pela construção, coconstrução e reconstrução dos conceitos acadêmicos estudados com a professora formadora. Tudo isto se resume nas próprias palavras do aluno-professor, quando diz: “Devo tudo o que sei hoje, tanto sobre docência como sobre língua a formação que tive e estou tendo em minha graduação [...]” (SÉRGIO, Autobiografia, maio, 2015). Ele mostrou ainda ser uma pessoa interessada, comprometida e com um certo nível de maturidade profissional, tendo ciência de suas metas futuras.

Os resultados desta pesquisa me possibilitam afirmar que o principal sentido da expressão formação de professores está, na maioria das vezes, relacionado ao fato crucial de que *aprender a ensinar uma língua* tem como origem uma instrução intencional, bem organizada, produtiva e direcionada, a qual concretiza a amplitude dos instrumentos psicológicos que capacitam o aluno-professor a promulgar, teórica e pedagogicamente, atividades relevantes e assim alcançar um elevado nível de desenvolvimento instrucional e profissional. O efeito de toda essa estrutura teórica resulta em uma compreensão clara da nomenclatura conceitual dos termos acadêmico e cotidiano e no modo como eles se relacionam, influenciando, assim, o pensar do aluno-professor.

Portanto, com este estudo sobre a construção, a coconstrução e a reconstrução de conceitos acadêmicos e cotidianos os quais são adquiridos em eventos formais – educacional,

social, pessoal e político – acredito ter podido proporcionar a Sérgio (professor em formação inicial), momentos altamente reflexivos sobre o saber teórico-prático. Acredito, também, que este momento possibilitou ao aluno-professor um olhar mais cuidadoso e reflexivo não apenas sobre seu pensamento conceitual (acadêmico e cotidiano), mas, igualmente, sobre o modo de ensinar e de aprender. Tudo isso o levou a compreender não só o contexto de ensino em que atua – a Língua Inglesa -, interagindo-se com ele, mas também, o desenvolvimento do pensamento conceitual em suas ações; e a se colocar no lugar de seu aluno para pensar a respeito da eficácia e do impacto de suas ações no que tange ao processo de aprendizagem dos alunos. Este fato, tornou-o mais consciente em relação às decisões tomadas e, conseqüentemente, ampliou seu conhecimento pessoal, teórico e prático. Outra deferência sobre as contribuições deste estudo se refere à importância que ele, muito provavelmente, tenha representado para Sérgio, ao aceitar e concordar em participar da pesquisa (cedendo seus dados), o que, em minha opinião, contribuiu para que ele se autoavaliasse, no que diz respeito aos níveis teórico-prático.

## 5.2 Limitações da pesquisa

No que se refere às limitações da tese, a princípio, a minha intenção era de ficar apenas com a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês e as atividades práticas de microensino. Porém, no decorrer de minha pesquisa, alguns contratemplos surgiram com as gravações e isto fez com que eu modificasse o desenho desta tese, passando a tomar como novo foco as aulas de inglês do Estágio Supervisionado. Outras dificuldades encontradas durante a coleta de dados dizem respeito à entrega dos questionários (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002) aplicados. Alguns alunos-professores, muitas vezes, esqueciam até de respondê-los e, conseqüentemente, de entregá-los no prazo estipulado pela pesquisadora. O mesmo aconteceu com a interpretação do Desenho Pictórico do tema *Ensinar Inglês é...*, ou seja, poucos deles trouxeram na data agendada. No que se refere ao agendamento das entrevistas, a incompatibilidade entre os horários da pesquisadora e de alguns dos alunos-professores foi um dos empecilhos que impediu da atividade ser realizada. A transcrição da gravação em áudio foi também outro momento em que houve certas limitações, por exemplo: interferências externas como barulho de alunos de outros cursos nos corredores do bloco; o som e o nível da voz dos alunos-professores (algumas vezes abafadas, incompreensíveis e

inaudíveis); as discussões conjuntas do grupo, muitas vezes, quando ocorriam, sobrepunham a fala da professora formadora, tornando difícil a transcrição.

### **5.3 Encaminhamento para futuras investigações**

Em relação às contribuições deste estudo, merecem destaques os direcionamentos para futuras investigações, principalmente em relação à necessidade de investigar a cognição de professores em formação inicial, o que eles sabem e como transpõem, esse conhecimento em suas práticas; porém, levando em consideração sua vivência e experiência em seu universo particular, ou seja, social, pessoal, familiar, educacional e institucional.

No que diz respeito à revisão da literatura, para esta tese, pude verificar que há, no cenário nacional, a necessidade de investigações que se dediquem a examinar a cognição de professores em formação inicial, tomando como parâmetro as ideias de Vygotsky (1978) e de pesquisadoras, linguistas aplicados e formadores de professores, principalmente, Johnson e Golombek (2016) e Vieira-Abrahão (2010, 2012). Assim sendo, esta pesquisa pode contribuir com a literatura profissional sobre a Teoria do Desenvolvimento e os princípios da perspectiva sociocultural, ao conceber o conhecimento como uma esfera dos estudos sobre cognição na área educacional.

Considero ainda que a metodologia de análise qualitativo-interpretativa de conteúdo, fundamentada na abordagem analítica de Dörnyei (2007) e Rose (2012), utilizada nesta investigação, representa também uma contribuição relevante para tratamento e análise de dados em pesquisas qualitativas. Em minha opinião, essa perspectiva metodológica oferece segurança ao pesquisador, porque, ao percorrer seus dados linha a linha, possibilita-lhe profundo conhecimento destes dados, além de lhe conceder autonomia para expor suas afirmações e conclusões embasadas em análise seguras.

Uma outra forma de contribuição está relacionada à educação de professores em formação inicial. Os resultados desta tese apontam para a necessidade de incluir, mesmo que preliminarmente, as ideias de Vygotsky (1978), bem como os princípios da perspectiva sociocultural nos currículos dos cursos de graduação de Letras. Assim, os alunos podem ter uma visão diferenciada no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e, no que tange às possíveis investigações futuras, realizar novas descobertas sobre esse complexo universo da

Teoria do Desenvolvimento. Estudos longitudinais, que acompanhem alunos no curso como um todo também podem ser realizados, assim como pesquisas colaborativas que envolvam os alunos-professores, a partir da entrada na universidade, propiciando a eles a discussão sobre sua formação teórico-prática. Da mesma forma, estudos que focalizem as contribuições vivenciadas por eles (professores em formação), ao confrontarem os conceitos acadêmicos trabalhados no Curso de Letras com aqueles adquiridos em suas experiências e vivências prévias (cotidianos) são também recomendados. Enfim, oportunizar e abrir fronteiras do conhecimento que os auxiliem a entender o que seja realmente *ensinar uma língua estrangeira*.

Para finalizar, reitero a relevância e contribuição desta tese para o campo da educação de professores, em especial, para aqueles em formação inicial, principalmente, no que se refere ao conhecimento pessoal e àquele adquirido nos meios acadêmicos, vivenciados em atividades práticas de ensino. Acrescento ainda que meu intuito não é propor um modelo ou uma proposta teórica, mas partilhar e compartilhar uma experiência científica que iluminou minha compreensão sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de língua estrangeira.

#### **5.4 Apreciação da tese pelo participante**

Apresento, a seguir, a apreciação do aluno-professor, Sérgio, participante desta pesquisa, expressa em 16 de janeiro de 2018, após ter lido o Capítulo 4 desta tese (FIGURA 8):

Declaro que li e estou de acordo com a Análise e Discussão dos dados apresentados na tese de Katia Marques da Silva e que as informações relatadas são verdadeiras.

, 16 de janeiro de 2018

Figura 8 – Declaração do aluno-professor Sérgio

Fonte: Sérgio, Declaração, janeiro, 2018.

## REFERÊNCIAS

- AGAR, M. *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: Quiel, 1994.
- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, New York, n. 78, p. 465-483, 1994.
- ALLEN, D. E.; DONHAM, R. S.; BERNHARDT, S. A. Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, Wiley Periodicals, Inc., n. 128, p. 1-111, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA, V. P. de. Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado. *SIGNO*, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. 59, 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- ALVARENGA, M. B. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e reflexões*. Campinas: Pontes; Arte Língua, 2004, p. 107-115.
- ANASTASIOU, L. DAS G. C.; PESSATE ALVES, L. *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDREWS, S. Researching and developing teacher language awareness: Developments and future directions. In: CUMMINS, J.; DAVIDSON, C. (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 2007. p. 945-959.
- \_\_\_\_\_. Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness*, New York, v. 12, n. 2, p. 81-95, 2003.
- ATKINSON, D. Introduction: Cognitivism and second language acquisition. In: ATKINSON, D. (Ed.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. Oxford: Routledge, 2012. p. 1-23.
- BAGNO, M. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAILEY, K. M. The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 15-40.

BAKHTIN, M. *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BALL, D. L. Bridging practices: Itertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, New York, v. 51, n. 3, p. 241-247. 2000.

BARCELOS, A. M.. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

BARCELOS, A. M.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiência e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

\_\_\_\_\_. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 3. ed. London: Allyn e Bacon, 1998.

BONFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: SILVA, K. A. da. et al. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2014. v. 37, p. 15-48. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, v. 36, p. 81-109, 2003.

\_\_\_\_\_. Teacher cognition in language teaching. In: JOHNSON, K. E. (Ed.). *Expertise in second language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan, 2005. p. 190-209.

\_\_\_\_\_. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum, 2006.

\_\_\_\_\_. Language teacher cognition. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *The Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental-língua estrangeira*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRUNNER, J. S. *In search of pedagogy: The Selected works of Jerome S. Brunner*. New York: Routledge, 2006.

BURNS, A.; RICHARDS, J. C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009.

CALDERHEAD, J. Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, New York, v. 51, n. 2, p. 211-217, 1981.

CELANI, M. A. A. Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Professores e formadores em mudança*. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes, 2010. v. 4. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

CEZARIM DOS SANTOS, F. A. *Embates de forças na falação em sala de aula: a ponta do iceberg*. 2009.157f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo. 2009.

CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A. et al. (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CHARARA, D. C. Formando professores de EFL: Uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K. A. da et al. (Orgs.). *A Formação de professores de línguas: Novos olhares*. Campinas: Pontes, 2011. v. 11, p. 17-30. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Classroom practice: Teacher images in action*. London: The Falmer Press, 1986.

\_\_\_\_\_. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 193-222.

CRANDALL, J. Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 20, p. 34-58, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L. Uma experiência de reflexão e formação de professores. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 129-142.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e material didático e formação de professores. *SIGNUM*, Londrina, UEL, v. 1, n. 8, p. 173-191, 2005.

CROSS, R. Identity and language teacher education: The potential for sociocultural perspectives in researching language teacher identity. *Languages, Teaching, and Education at the Australian Association for Research Pedagogies*, p. 27-30, 2006.

CROSS, R.; GEARON, M. The confluence of doing, thinking and knowing: Classroom practice as the crucible of foreign language teacher identity. In: BERRY, A.; CLEMANS, A.; KOSTOGRIZ, A. (Eds.). *Dimensions of Professional Learning: Identities, Professionalism and Practice*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2007. p. 53-67.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentações de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DÖRNIÉY, Z. *Research methods in Applied Linguistics—Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DOYLE, W. Heard any really good stories lately? A critique of the critics of narrative in educational research. *Teaching and Teacher Education*, v. 13, n. 1, p. 93-99, 1997.

DUFF, P. A. Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, n. 34, p. 1-23, 2014.

DUNN, J. Anglicisation and globalisation in post-soviet Russian: Is English Anatolii Chubais of Russian Language? *Rusistika*, v. 36, p. 3-8, 2011.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. de. O projeto Eduncole e a formação inicial de professores de inglês. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. de. (Orgs.). *Educação Continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, 2013. v. 30, p. 233-240.

EDGE, J. Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages. *ELT JOURNAL*, v. 42, n. 1, p. 9-13, 1998.

\_\_\_\_\_. *Continuing cooperative development*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2002.

ELBAZ, F. research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 23, p. 1-19, 1991.

ERICKSON, F. What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

\_\_\_\_\_. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986.

EVANS, N. *Dying words: Endangered languages and what they have to tell us*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

FARREL, T. S. C. Concept maps to trace conceptual change in pre-service english teachers. In: Teaching and Teacher Education. *RELC JOURNAL*, Singapore, v. 32, n. 2, p. 27-43, 2001.

\_\_\_\_\_. Teacher socialization during the practicum. *Prospect*, v. 16, p. 49-62, 2001.

\_\_\_\_\_. Learning to teach english language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, Singapore, n. 19, p. 95-111, 2003.

\_\_\_\_\_. The first year of language teaching: Imposing order. *System*, Canada: Brock University, Department of Applied Linguistics, 2005.

\_\_\_\_\_. The first year of language teaching: Imposing order. *System*, Canadá, p. 212, 2006.

\_\_\_\_\_. Failing the practicum: Narrowing the gap between expectations and reality with reflective practice. *Tesol Quarterly*, v. 41, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-R&sl=en&u=http://www.tesol.org/read-and-publish/journals/tesol-quarterly&prev=search>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, Oxford University Press, v. 62, n.1, p. 3-10, 2008.

\_\_\_\_\_. Promoting reflective practice in initial English language teacher education: Reflective microteaching. *Asian Journal of English Language Teaching*, n. 18, p. 1-15, 2008.

\_\_\_\_\_. *Reflective practice in the professional development of teachers of adult English language learners*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2008. Disponível em: <[http://www.cal.org/caelanetwork/pd\\_resource/CAELABrief.ReflectivePractice.pdf](http://www.cal.org/caelanetwork/pd_resource/CAELABrief.ReflectivePractice.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Critical reflection in a TESL course: mapping conceptual change. *ELT Journal*, v. 63, n. 3, p. 221-229, 2009.

\_\_\_\_\_. Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *Tesol Quarterly*, v. 46, n. 3, 2012. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-R&sl=en&u=http://www.tesol.org/read-and-publish/journals/tesol-quarterly&prev=search>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Reflecting on teacher-student relationships. *ELT Journal*, v. 69, n.1, p. 11-25, 2015.

FARREL, T. S. C.; IVES, J. Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice. *Language Teaching Research*, Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2015.

FOGAÇA, F. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Desenvolvimento profissional de docentes: Conflitos, argumentação e reflexão. In: SILVA, K. A. da et al. (Orgs.). *A Formação de professores de línguas: Novos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2014. v. 3.

FOGEL, A. *Developing through relationship: Origins of communication, self, and culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

FREEMAN, D. Mistaken constructs: Re-examining the nature and assumptions of language teacher education. In: ALATIS, J. (Ed.). *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, Cambridge, v. 35, p. 1-13, 2002.

FREEMAN, D; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education, *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 397-416, 1998.

FREITAS, M. A. de. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 79-105.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GEBHARD, J. G. The practicum. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 250-258.

GEBHARD, J. G.; OPRANDY, R. *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. New York: Cambridge University Press, 1999.

GEE, J. *Social linguistic and literacy: Ideology in discourses*. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

\_\_\_\_\_. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge, 1999.

\_\_\_\_\_. Learning language as a matter of learning social language within discourses. In: HAWKINS, M. (Ed.). *Language learning and teacher education: A sociocultural approach*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004. p. 13-31.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T. N. Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. In: BATTISTI, E.; COLLISCHONN, G. A. (Orgs.). *Língua e Linguagem: perspectivas de investigação*. Pelotas: Educat, 2011. p. 125-140.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: Formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Londrina, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GOLOMBEK, P. R. Dynamic assessment in teacher education: using dialogic video protocols to intervene in teacher thinking and activity. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Eds.). *Research on Second Language Teacher education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York: Routledge, 2011. p. 121-135.

GOLOMBEK, P. R. Redrawing the boundaries of language teacher cognition: Language teacher educator's emotion, cognition, and activity. *The Modern Language Journal*, v. 99, n. 3, p. 470-484, 2015.

GOLOMBEK, P. R.; DORAN, M. Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, n. 39, p. 102-111, 2014.

GOLOMBEK, P. R.; JORDAN, S. R. Becoming “black lambs” not “parrots”: A poststructuralist orientation to intelligibility and identity. *Tesol Quarterly*, n. 39, p. 513-533, 2005.

GRAVES, K. Pedagogical knowledge in second language Teacher education. In BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

GROSSER, M. M.; LOMBARD, A. The Relationship between culture and development of critical thinking abilities of prospective teachers. *School of Educational Sciences*, Vanderbijlpark, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

\_\_\_\_\_. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HARTLEY, B.; VINEY, P. *New American Streamline*. England: Oxford University Press, 1995.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

HILL, H. C.; ROWAN, B.; BALL, D. L. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, v. 42, n. 2, p. 371-406, 2005.

HOLONDYNSKI, M. The internalization theory of emotions. A cultural historical approach to the development of emotions. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, n. 20, p. 4-38, 2013.

HOLZMAN, L. H. The development of child language research. In: GUTHERIE, J. T. (Ed.). *Cognition, curriculum and comprehension*. Delaware: International Reading Association, 1977. p. 101-112.

\_\_\_\_\_. Vygotsky's zone of proximal development: The human activity zone. 2002. In: LIBERALI, F. C. *Formação de Professores de Línguas: Rumos para uma sociedade crítica e sustentável*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: J. B. PRIDE; J. HOLMES (Eds.). *Sociolinguistics. Selecting Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JOHNSON, B.; GOETTSCHE, K. Search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review*, Toronto, v. 56, n. 3, p. 437-468, 2000.

JOHNSON, K. E. *Understanding communication in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. The vision versus the reality: The tensions of the the TESOL practicum. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 30-49.

\_\_\_\_\_. *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Boston: Heinle and Heinle, 1999.

\_\_\_\_\_. Promoting sense-making in L2 teacher education. In: JOHNSON, K. E. (Ed.). *Teacher education*. Alexandria, VA: Tesol Quartely, 2000. p. 87-104.

\_\_\_\_\_. The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006.

\_\_\_\_\_. Tracing teacher and student learn in teacher - authored narratives. *Teacher Development*, v. 11, n. 2, p. 1-14, 2007.

\_\_\_\_\_. *Second Language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

\_\_\_\_\_. Trends in second language teacher education. In: RICHARDS, J. C.; BURNS, A. (Eds.). *The Cambridge guide to language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

- \_\_\_\_\_. Personal Practical Knowledge in L2 teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 155-162.
- \_\_\_\_\_. Teaching as a dialogic mediation - teaching, learning, and development. In: JOHNSON, K. E. (Ed.). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2010.
- \_\_\_\_\_. Redrawing the boundaries of language teacher cognition: Language teacher educators' emotion, cognition, and activity. *The Modern Language Journal*, v. 99, n. 3, 470-484, 2015.
- \_\_\_\_\_. Reclaiming the relevance of L2 teacher educations. *The Modern Language Journal*, v. 99, n. 3, p. 515-528, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teacher's professional development*. New York: Routledge, 2016.
- JOHNSON, K. E; ARSHAVSKAYA, E. *A sociocultural theoretical perspective on teacher professional development*. New York: Routledge, 2002.
- \_\_\_\_\_. Reconceptualizing the micro-teaching simulation in an MA TESL course. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Eds.). *Research on second language teacher education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York: Routledge, 2011. p. 168-186.
- \_\_\_\_\_. Strategic mediation in learning to teach. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Eds.). *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York: Routledge, 2011. p. 169-185.
- JOHNSON, K. E; DELLAGNELO, A. How' sign meaning develops: Strategic mediation in learning to teach. *Language Teaching Research*, v. 17, n. 4, p. 409-432, 2013.
- JOHNSON, K. E. GOLOMBEK, P. R. A study of language teachers' personal practical knowledge. *Tesol Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 447- 464, 1998.
- \_\_\_\_\_. (Eds.). *Narrative inquiry as professional development*. New York: Cambridge University Press, 2002.
- \_\_\_\_\_. "Seeing" teacher learning. *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 4, p. 729-738, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Research on second language teacher education: a sociocultural perspective on professional development*. New York: Routledge, 2011.
- \_\_\_\_\_. The transformative power of narrative in second language teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 45, n. 3, p. 486-504, 2011.
- JOHNSON, K. E; WORDEN, D. Cognitive/emotional dissonance as *growth points* in learning to teach. *Language and Sociocultural Theory*, Provo, v. 2, n. 1, p. 125-150, 2014.

KANAESSEL ARRABAL, A. *Diferença entre definição e conceito*. Prática da Pesquisa. Blumenau: Fundação Universidade Regional de Blumenau, 2015.

KANNO, Y.; STUART, C. Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *Modern Language Journal*, n. 95, p. 236-252, 2011.

KARPOV, Y. V. Vygotsky's doctrine of scientific concepts. Its role in contemporary education. In: KOZULIN, A. et al. (Eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 68-82.

KARPOV, Y. V.; HAYWOOD, H. C. Two ways to elaborate Vygotsky's theoretical learning. *Educational Psychologist*, n. 53, p. 27-36, 1998.

KENNEDY, M. Schools and the problem of knowledge. In: RATH, J.; McANINCH, A. (Eds.). *What counts as knowledge in teacher education?* Stanford, CT: Ablex Publishing Corporation, 1999. p. 29-45.

KLAPPER, J. *Understanding and developing good practice*. London, UK: The National Centre for Languages, 2006.

KOZULIN, A. Psychological tools and mediated learning. In: KOZULIN, A. et al. (Eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KOZULIN, A. et al. *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KRAMSCH, C. Teaching foreign language in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, Berkely, v. 98, n. 1, 2014.

KUBANYIOVA, M.; FERYOK, A. Language teacher cognition in applied linguistics research: revisiting the territory, redrawing the boundaries, reclaiming the relevance. *The Modern Language Journal*, v. 99, n. 3, p. 435-449, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a post-method pedagogy. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

\_\_\_\_\_. *Understanding language teaching: From method to post-method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

\_\_\_\_\_. *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press, 2007.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into future. *Journal of Applied Linguistics*, v. 1, p. 49-74, 2004.

\_\_\_\_\_. Re(de)fining language proficiency in light of the concept “languaculture”. In: BYRNES, H. (Ed.). *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 2006. p. 72-91.

LANTOLF, J. P; POEHNER, M. E. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and research/practice divide*. New York: Routledge, 2014.

LANTOLF, J. P; JOHNSON, K. E. Extending firth and Wagner’s ontological perspective to L2 classroom praxis and teacher education. *Modern Language Journal*, v. 91, p. 875-890, 2007.

LANTOLF, J. P; THORNE, S. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LENNEBERG, E. Biological foundations of a language (1967). In: JOHNSON, K. E. *Second Language Education: A sociocultural Perspective*. New York: Routledge, 2009.

LEONT’ev, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1978.

\_\_\_\_\_. *Psychology and the language process*. London: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, New York: Sharpe, 1981.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de línguas: Rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; GÓES MONTEIRO, M. C. *Formação de Professores de Línguas na América latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 71-91.

LITTLETON, K.; MERCER, N. *Interthinking: Putting talk to work*. London: Routledge, 2013.

LORTIE, D. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University Chicago Press, 1975.

LURIA, A. R. *The making of mind: A personal account of Soviet psychology*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

\_\_\_\_\_. *Language and cognition*. New York: John Wiley & Sons, 1982.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis) curso- LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MAGNO SILVA, W. Livros didáticos fomentadores ou inibidores da automatização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MARCHUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Disponível em: <[http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53\\_2014-04-04\\_12-17-14.pdf](http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53_2014-04-04_12-17-14.pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2017.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Fundamentos e Recursos Básicos*. São Paulo: EDUC, 1989.

MARTIN, S. D. Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *ScienceDirect*, Boise, p. 405-422, 2004.

McNEILL, D. *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MERCER, N. *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. Sociocultural discourse analysis: Analyzing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 137-168, 2004.

MERCER, N; LITTLETON, K. *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge, 2007.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco, CA: A Joint Publication in the Jossey-Bass Education Series and the Jossey-Bass Higher Education Series, 1998.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MILLER, R. *Vygotsky in perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer em langue étrangère*. Paris: Hachette, 1991.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008.

MOLL, L. C. L. S. *Vygotsky and Education*. London: Routledge, 2014.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: Para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 1, n. 1, p. 20-39, 1996.

NEGUERUELA, E. A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: Systemic-theoretical instruction and L2 development. Unpublished doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, University Park, PA. In: LANTOLF, P. J.; POEHNER, M. E. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and research/practice divide*. New York: Routledge, 2014.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. London: Routledge, 1993.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. *Cadernos de Pesquisa*, v. 81, p. 67-69, 1992.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky—aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PENLINGTON, C. Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *ScienceDirect, Teaching and Teacher Education*, Nottingham, UK, The University of Nottingham, n. 24, p. 1304-1316, 2008.

PENUEL, W. R.; WERTSCH, J. V. Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, n. 30, p. 83-92, 1995.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POEHNER, M. E. Dynamic assessment of advanced L2 learners of French. Unpublished doctoral dissertation. The Pennsylvania State University Park, PA. In: LANTOLF, P. J.; POEHNER, M. E. *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and research/practice divide*. New York: Routledge, 2014.

RATNER, C. *Macro cultural psychology*. A political philosophy of mind. New York: Oxford University Press, 2012.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

REIS, D. S. “I’m not alone”: Empowering non-native English-speaking teachers to challenge the native speaker myth. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Eds.). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. New York: Routledge, 2011. p. 31-49.

RICHARDS, J. C.; BYCINA, D.; WISNIEWSKA, I. *Person to Person: Communicative speaking and listening skills*. England: Oxford University Press, 1995.

RICHARDS, J. C.; CROOKES, G. The practicum. *Tesol Quarterly*, v. 22, n. 1, p. 9-27, 1988.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C.; FARREL, T. S. C. *Strategies for teacher professional development for language teachers' learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986.

ROJO, R.; MOITA LOPES, L. P. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2004.

ROSE, G. *Visual methodologies—An introduction to researching with visual materials*. Los Angeles: SAGE, 2012.

ROTH, W. M. Review essay: Culture and identity. *Forum Qualitative Social Research*, v. 4, n. 1, p. 1-14, 2003.

SANTOS, F. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Professores de inglês e a indisciplina escolar: a coconstrução de conhecimentos em um projeto de formação continuada colaborativa. In: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. M. F.; SOUZA, J. A. R. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1983.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *Psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

SHANNON, P. Commercial Reading materials, a technological ideology, and the deskilling of teachers. *The Elementary School Journal*, v. 87, n. 3, p. 307-329, 1987.

SHAVELSON, R. J.; STERN, P. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, v. 51, n. 4, p. 455-498, 1981.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SILVERMAN, D. *Doing Qualitative Research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

STAKE, R. *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press, 2006.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A. da. et al. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2011. v. 1, p. 73-95. (Coleção Perspectivas em Linguística Aplicada).

SZUNDY, P. T. C. A construção do conhecimento sobre a futura prática pedagógica: reflexões de alunos-professores sobre um projeto de prática de ensino da língua inglesa. In: TELLES, J. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009. p. 167-175.

TEDICK, D. J. *Second Language Teacher Education: The Problems that Plague us*. University of Minnesota, Minneapolis: Peik Hall, 1999.

TOCHON, F. V. *Video study groups for education, professional development, and change*. Madison, WI: Atwood Publishing, 1999.

\_\_\_\_\_. A brief history of video feedback and its role in foreign language education. *CALICO, Special Issue*, v. 25, n. 3, p. 420-435, 2008.

TOMASELLO, M. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press, MA, 1999.

TOMASELLO, M. et al. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 28, p. 675-735, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação - O positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TSUI, A. B. M. Understanding expertise in teaching. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Orgs.). *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009.

UR, P. Lesson planning. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Understanding Vygotsky*. Oxford: Blackwell, 1991.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Prática de ensino e o Estágio Supervisionado como foco de pesquisa na formação de professores de LE. *Contexturas: Ensino crítico de língua estrangeira*, São Paulo, p. 49-54, 1992.

\_\_\_\_\_. *Conflitos e incertezas do professor de Língua Estrangeira na renovação de sua prática em sala de aula*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos Linguísticos – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo, v. 5, 2001.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

\_\_\_\_\_. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores; Artelíngua, 2004.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de línguas estrangeiras: Olhando para o futuro. *Contexturas*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 155-174, 2006.

\_\_\_\_\_. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

\_\_\_\_\_. The construction of theoretical and practical knowledge in initial teacher education. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, Colombia, n. 7, p. 87-89, 2006.

\_\_\_\_\_. A formação inicial do professor de língua estrangeira: Parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. da (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. A formação e o desenvolvimento de línguas. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Orgs.). *Formação de Professores de Língua: Ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum, Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 15, v. 2, p. 457-480, 2012.

\_\_\_\_\_. Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 1, 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. *Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira*. Pelotas: Educat, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: Armonk, Sharpe, 1981. p. 144-188.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão Técnica de José de Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

\_\_\_\_\_. Thinking and speech. In: REIBER, R. W. (Ed.). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Problems of the Theory and History of Psychology. New York: Plenum Press, 1987. v. 3, p. 37-285.

\_\_\_\_\_. The problem of age (M. Hall, Translation), In: REIBER, R.W. (Ed.). *The Collected works of L. S. Vygotsky*. Problem of the Theory and History of Psychology. New York: Plenum Press, 1988. p. 37-285.

\_\_\_\_\_. The development of academic concepts in school aged children. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994. p. 355-370.

\_\_\_\_\_. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994. p. 338-354.

\_\_\_\_\_. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WEBER, M. *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press, 1964.

WELLS, G. *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Inquiry as an orientation for learning, teaching, and teacher education. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. (Eds.). *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell Publishing, 2002.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. The need for action in sociocultural research. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (Eds.). *Sociocultural Studies of Mind*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 237- 245.

\_\_\_\_\_. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Eds.). *The Cambridge companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 178-192.

WIDDOWSON, H. *Teaching language as communication*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1978.

WILSON, G.; I'ANSON, J. Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and teacher Education*, Stirling, p. 353-361, 2006.

WRIGHT, T. Doing language awareness: Issues of language study in language teacher education. In: TRAPPES-LOMAX, H.; FERGUSON, G. (Eds.). *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 113-130.

YIN, R. K. *Case study research: Design and methods*. 5. ed. Los Angeles, CA: Sage, 2014.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIOS 1/2

(Fonte: VIEIRA-ABRAHÃO, p. 74, 2002)

1. O que é linguagem para você?
2. Qual é o seu conceito de ensino?
3. Qual é o seu conceito de aprendizagem?
4. Para você, o que é ser um professor eficiente em língua estrangeira?
5. Como você acha que uma língua estrangeira é aprendida?
6. Na sua opinião, quais são os principais fatores que favorecem a aprendizagem de uma língua estrangeira?
7. Como você acha que uma língua estrangeira deve ser ensinada?
8. Como você concebe o papel do professor em aulas de língua estrangeira?
9. E o papel do aluno?
10. Como você vê o *erro* e a *correção* na aula de língua estrangeira?
11. O que significa *avaliar* para você?
12. Qual a sua opinião sobre a adoção de livro didático em cursos de língua estrangeira?

## APÊNDICE B

### Entrevistas

#### ENTREVISTA 1

(Fonte: VIEIRA-ABRAHÃO, p. 74, 2002)

1. O que é linguagem para você?
  2. Qual o seu conceito de ensino?
  3. Qual o seu conceito de aprendizagem?
  4. Na sua opinião, quais são os principais fatores que favorecem a aprendizagem de uma língua estrangeira?
  5. Como você acha que uma língua estrangeira deve ser ensinada?
  6. Como você acha que uma língua estrangeira é aprendida?
  7. Para você, o que é ser um professor eficiente em língua estrangeira?
  8. Como você concebe o papel do professor em aulas de língua estrangeira?
  9. E o papel do aluno?
  10. Como você vê o *erro* e a *correção* na aula de língua estrangeira?
  11. Qual a sua opinião sobre a adoção do livro didático em cursos de língua?
  12. O que significa *avaliar* para você?
- 

#### ENTREVISTA 2

(Fonte: Elaborado pela pesquisadora)

1. Você acha que os conceitos acadêmicos e práticos, aprendidos nas aulas de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira, contribuíram para o planejamento de suas aulas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa?
2. Você acha que sem um conhecimento teórico é possível ter uma prática eficiente? Explique.
3. Você considera a linguagem/língua como um aspecto social importante para a elaboração/planejamento do *syllabus* de um curso de língua? Em sua opinião como ela deve integrar a natureza das atividades? Explique.

4. Explique o (os) motivo (s) que o levou a preparar o seu próprio material didático para os cursos de língua inglesa (Intermediário/Básico).
5. Como você avalia o seu conhecimento prévio nas suas ações práticas hoje? E o acadêmico?
6. O que é ser um professor de língua estrangeira, hoje, para você?
7. Você acredita que ao término do Curso de Formação de Professores de Língua Estrangeira, você terá alcançado alguns de seus objetivos traçados? Comente.
8. Após cursar a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês, como você conceitua: língua, linguagem, letramento, leitura e texto?

## APÊNDICE C

### Transcrições feitas a partir das aulas do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa Turma de Básico

Sérgio, o aluno-professor, inicia a aula apresentando o tópico gramatical *phrasal verbs*.

[... ..]

SÉRGIO: Ok. So today we're talking about phrasal verbs. [+] What are they? Do you know? What they are? ((Aguardando por uma resposta dos alunos)) [+++] Yeah? Do [+] Did I hear [+] oh, yes? [+] ((Risos)) Yes?

ALUNOS: No ((Referindo-se à pergunta de Sérgio))

SÉRGIO: Yes?

ALUNA M: Yes.

SÉRGIO: Go on M.

ALUNA M: Posso olhar ((Pedindo autorização para consultar as anotações))

SÉRGIO: Yes.

ALUNA M: Take over, carry out, take off ((Os colegas riem da forma como ela fala os verbos))

SÉRGIO: How would you explain? ((Aguarda por uma resposta))

ALUNA M: É::: ((Incompreensível))

SÉRGIO: ((Incompreensível)) Yeah. [...] Yeah. So, they are words::: and they have what?

ALUNOS: ((Ficam pensando sobre uma resposta para a pergunta))

ALUNO W: Ah::: It's not preposition? ((Fala com um tom de voz que demonstra insegurança))

SÉRGIO: Yeah.

ALUNO W: Certo?! ((Surpreso))

SÉRGIO: Also preposition. [+++] It's ok. [+] You don't, don't have to [+] explain what a phrasal verb is [++] don't worry. Yeah, so [++] they are verbs that [++] and they are formed by one verb plus::: a [+] a second or a third word. [++] We can have phrasal verbs with two words or three [++] and::: you really have a verb plus a preposition, or a verb plus [+] an adverb, and this new word will have a different meaning than the previous one. [++] So [++] what's the example that you gave us M? [++] Take over?

ALUNA M: Take over

SÉRGIO: So, Take over. You'll have a different meaning than take [++] Take will mean one thing and take over will have a different meaning. [++] Ok?

ALUNOS: Yeah.

SÉRGIO: Good. [++++] Let's read the second part ((O aluno-professor pede aos alunos que leiam o texto (frases) como exemplo. Simultaneamente, Sérgio explica o sentido de cada verbo que aparece no texto)). Good?

ALUNOS: Yes.

SÉRGIO: So, today, we are going to work with phrasal verbs that are formed with the verb *look* and with the verb *take*. These are the ones that we are going to practice today. In order to do this, I would like you to form two different groups. [++] Is that ok? ((Sérgio apresenta alguns phrasal verbs com *look* e *take*)).

ALUNOS: Hum, hum.

SÉRGIO: Yeah?

ALUNOS: hum, hum.

((Os alunos se movimentam, escolhendo aqueles colegas com os quais gostariam de trabalhar em grupo))

SÉRGIO: Yes. Two groups. Yes, TWO GROUPS. It could be four, three people...

((Após os grupos se formarem, o aluno-professor dá as instruções sobre a atividade))

SÉRGIO: Ok? [++] I'll give you [+] the phrasal verbs and also the definitions, and you'll have to find [+] and match the phrasal verb with the correct definition. [++++] We don't have that many [+] options, so you should take your ((Incompreensível)). [++++] Here, we have the::: phrasal verb and also the definition. [+] See? If you can find their appropriate [++++] ((Sérgio distribui os verbos e as definições, em pequenos cartões, para os alunos)) Ah::: Do you have any vocabulary questions? [+++]

((Os alunos não fazem nenhuma pergunta sobre vocabulário e continuam trabalhando, nos grupos, com os cartões entregues pelo aluno-professor. Sérgio monitora as atividades indo de grupo em grupo. Após alguns minutos, o aluno-professor pergunta pelas respostas))

SÉRGIO: Yeah? Finished?

ALUNOS: Não.

((Sérgio aguarda mais uns segundo e, então, inicia a correção))

SÉRGIO: Let's check. Ok? Ah::: Look after. N? ((Referindo-se à aluna N)) Hum, ok?

ALUNA N: To take care of someone ((A aluna N lê a definição))

SÉRGIO: Look AFTER, right? [+++] ((Questiona toda a sala)) Take care [++] Yeah. Look after is to take care. Ah::: [+++] Look back? (Referindo-se ao próximo verbo frasal)

ALUNO Z: Look back?

SÉRGIO: Hum, hum.

ALUNO Z: To think about the time or event....

SÉRGIO: Yeah?

ALUNOS: Yeah.

SÉRGIO: Awesome. Yes, it was [+] you got it right. [++] F, look down on [++] ((Referindo-se à outro aluno))

ALUNO F: Look down on?

SÉRGIO: Yeah.

ALUNO F: Uai [+] to admit that something you said was wrong.

SÉRGIO: What do you think?

ALUNA B: To have ((Incompreensível))

SÉRGIO: No.

((Alunos riem))

SÉRGIO: Let me give you an example. Ah::: some people tend to look down on [+] ho [++] homeless people

ALUNOS: ((Todos fazem comentários ao mesmo tempo)) Ah::: people yhink that you are better (( Alunos respondem, checando a definição que está no cartão entregue))

SÉRGIO: The opposite of ((Incompreensível)) as if they [+] they were less than you

ALUNOS: ((Vários falam ao mesmo tempo)) Ah::: teacher...

SÉRGIO: Yeah, look down on [+] to think that you are better or more important than someone else. Ok? Look down on?

((Sérgio continua checando os phrasal verbs e solicita diferente alunos para darem a definição. Isto toma um bom tempo da aula e após terminar a correção, o professor inicia outra atividade))

SÉRGIO: Ok, so, now, [+] I'll give you [++] these three ((Incompreensível)). You can do it as a group. You don't have to do it individually, [+] and ah::: you have to fill in the blanks, using the phrasal verbs that we've just seen.

((Alunos iniciam a tarefa em grupos. Sérgio dá um tempo para eles realizarem a atividade. Ele responde, em inglês, a todas as dúvidas, sempre monitorando o grupo))

SÉRGIO: Ok. Did you finish?

ALUNOS: No.

((O aluno-professor inicia a correção da atividade))

[... ..]

((A próxima atividade é também um trabalho em grupo. Os alunos deverão produzir um diálogo usando phrasal verbs))

SÉRGIO: Good. Now, I need pairs. You [+] Yeah, your group ((apontando para um determinado grupo)) and then two pairs here, ok? [++] And what you will have to do [++] I will give you [+] a situation [+] and you will have to come up with a dialogue [+] to explain the situation.

((Alunos comentam e ficam rindo de alguns comentários))

SÉRGIO: We have done something similar before, haven't we?

ALUNOS: Yes ((Todos respondem afirmativamente))

SÉRGIO: What were we studying back then?

ALUNOS: I can't remember. ((Alguns fazem certos comentários))

((Sérgio organiza as situações e passa de grupo em grupo para que tirem um dos cartões. Alguns grupos, ao lerem, riem da situação que tiraram))

SÉRGIO: Yes. You have to create a dialogue with at least ten lines, using at least four phrasal verbs that we studied today, ok? With look and take. At least ten lines. TEN LINES, yes?

ALUNOS: Ah::: dialogue?

SÉRGIO: Yes. Ten *falas*

ALUNOS: Só diálogo? ((Alguns perguntam))

SÉRGIO: Yes.

ALUNOS: Não pode ser uma história? Tem que ser um diálogo? ((Alguns alunos questionam o aluno-professor))

SÉRGIO: If you like writing, you could [+] you could write a story. It's ok. You'll have to use four phrasal verbs. Different phrasal verbs.

((Os alunos, em grupos, fazem a atividade e Sérgio monitora, respondendo as dúvidas e as dificuldades. Após um certo tempo, Sérgio inicia a correção))

SÉRGIO: Are [+] are you finished? Yeah?

ALUNOS: Oh, wait a minute ((Alguns solicitam por mais alguns minutos))

SÉRGIO: I'll give you thirty seconds. What does that sound?

((O aluno-professor espera por mais alguns minutos))

SÉRGIO: Ok? Good. Who wants to go first?

((Os alunos esperam para ver qual o grupo que se candidatará a ser o primeiro a apresentar))

SÉRGIO: Ok. Who [+] Who's going to read? ((perguntando ao grupo que se candidata a apresentar o diálogo)) Everyone? How many people are there in your story?

ALUNOS: Two ((O grupo a que Sérgio se refere, responde a pergunta do aluno-professor))

SÉRGIO: Two? Yeah?

GRUPO: Yeah.

SÉRGIO: Ok. I wanna here you from here ((Indicando que o grupo deverá fala de forma que toda a sala escute))

GRUPO: Ok.

((O grupo apresenta o diálogo que fizeram. Ao término, Sérgio pede algumas informações))

SÉRGIO: [...] Ok. Just remind me what are the four phrasal verbs that you used?

GRUPO: Look for, take down, look into, take off.

SÉRGIO: Did I understand it's your GUILTY?

GRUPO: It's [+] Yeah, it's bad. It's...

SÉRGIO: It's your fault.

GRUPO: Yeah.

SÉRGIO: Guilty is attitude. I'm guilty. ((Sérgio escreve a palavra no quadro))

GRUPO: *Guilty* é culpado.

SÉRGIO: Hum, hum. Awesome. Good job.

((O aluno-professor dá sequência as apresentações dos diálogos dos outros grupos))

[... ..]

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA

### Turma de Intermediário

Sérgio, o aluno-professor, inicia a aula fazendo uma revisão do conteúdo da aula anterior.

SÉRGIO: Ok [+] so, yes [+] we're talking about what we did last class [+] our class. [+] What did you say that we did? What did we study? [+] We study/ [+] we study [+] used to.

ALUNOS: Yes.

SÉRGIO: Do you remember::: anything about [+] used to?

ALUNO M: É::: tal [+] talk about [+] half past [+] é active accustomed [+] and

SÉRGIO: hum, hum [+] Ah::: things that we were used to do in the past, that we were accustomed to do...

ALUNO M: Yes.

SÉRGIO: Things that happened for a certain period of time.

ALUNO M: Isso.

SÉRGIO: Not only once?

ALUNO M: ((Fica pensando em uma resposta))

SÉRGIO: Coisas que não aconteceram só uma vez, mas [+] por um certo período de tempo ((O aluno-professor fala em português para facilitar a compreensão dos alunos))

ALUNO M: Ok.

SÉRGIO: Is that it?

ALUNO M: Ok.

SÉRGIO: Yeap. [+] Hi! R. We missed you. ((A aluna chega atrasada))

ALUNA R: Hi! [+] Ah, me too.

SÉRGIO: How are you?

ALUNA R: I'm fine and ((Incompreensível))

SÉRGIO: Yes. [+] Is everything ok?

ALUN R: Ya.

SÉRGIO: Great. [+] Ah, [+] ok. So, to [+] today, we have a very special guest, [+] her name is W ((Sérgio apresenta a pesquisadora para os alunos)) So... Ok? [+] How have you been?

ALUNA R: ((Suspira)) Ah, [+] have a lot of things to do.

SÉRGIO: Yeah?

ALUNA R: At the University, ((Suspira profundamente e continua)) and [+] at work.

SÉRGIO: Ah::: [+] Great. [+++] Do you remember [+] anything about the proverbs:::? That we were discussing [+] last class?

ALUNO M: So [+] so, so [+] ah:::

SÉRGIO: Do you remember what a proverb is? ((O professor aguarda por uma resposta, mas nenhum aluno se manifesta. Então resolve falar em português)) Lembra? O quê que é um provérbio?

ALUNO M: Hum:::

SÉRGIO: How would you say it?

ALUNO M: ((Fica olhando para Sérgio e ri))

SÉRGIO: Do you know what a proverb is? [++] R? (Referindo-se a aluna))

ALUNO M: Ah:::

ALUNA R: I don't remember

ALUNO M: Ah:::

SÉRGIO: No one? [+] Ah:::

ALUNA R: ((Incompreensível))

ALUNO M: A proverb is...

SÉRGIO: Do you remember any examples?

ALUNO M: Use [+] dicas::: [+] dicas [+] conselhos [+] Oh [++] No man is an island ((Pronuncia *island* com se escreve))

SÉRGIO: Island ((Corrige a pronúncia do aluno))

ALUNO M: Very good example.

SÉRGIO: Hã? Hã? [+] No man is an island [+] yeah [+] This is a proverb that we were [+] discussing last class [+] right?

ALUNO M: Yes.

SÉRGIO: So::: a proverb [+] can you think of any proverbs in Portuguese? [+] I think we mentioned one...

ALUNO M: É::: quem não chora não mama ((Citando um provérbio da língua portuguesa))

SÉRGIO: Quem não chora não mama. [+] Deus ajuda quem cedo madruga. [+] Like *ditados* [+] in English we also have proverb for sayings and the [+] their purpose is to give some

advice on how to live our lives. And, yes [+] Let, let's, let's talk about this one: No men is an island. [+] And today, I have a different one [++] ah::: R, read for us [+] the proverb.

ALUNA R: People who live in glass house, should not throw stone.

((Sérgio apresenta vários provérbios no *power point* e cada aluno lê um provérbio que está na lâmina))

SÉRGIO: Yes.

ALUNA R: Humm

SÉRGIO: People who live in glass houses [+] should not throw stones ((O professor, ao ler, enfatiza a pronúncia das palavras))

ALUNO M: Di-ffi-culti [+] Sabe?

SÉRGIO: Do you understand the sentence?

ALUNO M: Troll [+] É? ((Não consegue falar a palavra *throw*, pronuncia o *th* como *t*))

SÉRGIO: Throw, hã? ((Mostrando a pronúncia certa))

ALUNA R: What is stone?

SÉRGIO: Atirar [+] Stones [+] Ah::: ((Sérgio fica pensando em como explicar o termo))

ALUNA R: Hum

SÉRGIO: Do you know what stone is?

ALUNO M: Tempestade? [+] No?

SÉRGIO: No [+] Storm

ALUNO M: Storm [+] É?

SÉRGIO: Little small [+] little small rocks [+] a rock?

ALUNO M: No.

SÉRGIO: Do you know what a rock is?

ALUNO M: Ok

SÉRGIO: What, What's a rock?

ALUNO M: Rock is *pedra*.

SÉRGIO: Pedra [+] Ye [+] Pedra [+] Stone

ALUNA R: Ah::: Deixa eu ver então [+] Ah, sure, [+] ah

ALUNO M: Ah [+] faz sentido ((Referindo-se ao provérbio))

ALUNA R: Yes.

ALUNO M: Yes ((Rindo))

SÉRGIO: Ok [+] So, What can you get from this proverb? [+] What is the teaching? Or the lesson [+] that this pro [+] verb gives? [+] Or tries to give us?

ALUNO M: Hum ((Rindo))

SÉRGIO: How would you explain it?

ALUNA R: É::: ((Pensando numa resposta)) I [+] ah

ALUNO M: *Difficulti*

ALUNA R: Have prove [+] proverb?

SÉRGIO: Hum... hum

ALUNA R: This in Portu...

SÉRGIO: Yeah

ALUNA R: Yeah?

SÉRGIO: Yes

ALUNA R: Can I not [+] quem tem telhado de vidro num [+] ah, eu não lembro direito. [+] Quem tem telhado de vidro não joga [+] não é casa de vidro, mas quem tem telhado de vidro não joga no próprio telhado. [++] É uma coisa assim...

ALUNO M: É [+] não deveriam jogar pedra, né? [+] porque...

ALUNA R: É...

SÉRGIO: What, What's the meaning?

ALUNO M: É tipo, quem [+] é [+] quem cospe prá [+] ci:::ma [+] é [+] tinha um ditado ...

ALUNA R: É [+] é tipo [+] uma coisa assim ((Ri))

ALUNO M: *Difficulti* [+] *difficulti* [+] explication

SÉRGIO: To explain ((Corrigindo o aluno))

ALUNO M: Toe x [+] plan ((Pronunciando errado, novamente)) [+] this proverb

SÉRGIO: Hã, hã

ALUNA R: I don't know how can explain this [+] I understand, but [+] I can't explain

ALUNO M: ((Ri)) It is very good ((Referindo-se ao que a colega disse))

[... .... ...]

SÉRGIO: Ok. [+] It's good if you understand the meaning. [+] This is [+] really important. [+] Let's read the definition that we have. [+] M, [+] read for us ((Sérgio pede ao aluno que leia o provérbio que está na lâmina))

ALUNO M: Don't::: critiques ((Errando a pronúncia do termo))

SÉRGIO: Criticize ((Corrige))

ALUNO M: Criticize ((Desta vez, pronuncia corretamente)) other people if you [+] are [+] not perfect [+] yourself [+] yourself

SÉRGIO: Does that make sense?

ALUNA: Make

SÉRGIO: Do you understand the sentence? [+] Don't criticize other people if you are not perfect yourself [++] Yeah?

ALUNA R: Hum, hum

((Sérgio mostra o provérbio e o Aluno M lê e tenta dar o significado dele. Após este procedimento, Sérgio mostra o significado que está na lâmina))

SÉRGIO: Is it the meaning that we have here [+] in the proverb?

ALUNA R: Just this [+] just this

SÉRGIO: Yes, [+] this is the definition that they gave us, [+] but do you agree with the definition?

ALUNO M: Perfect [+] to [+] explica [+] to explication ((Erra o *spelling* e a pronúncia))

SÉRGIO: Yes, [+] if we are not perfect, we shouldn't criticize other people because we have, ah::: [+] we may be living in a glass house. [++] Yes?

ALUNA R: Hum, hum.

ALUNO M: We are [+] imperfect [+] imperfect?

SÉRGIO: We are imperfect ourselves. [+] Yes? A gente mesmo é imperfeito, [+] ok? Just one more for today? M, read for us.

ALUNO M: Look for the best, but be prepare [+] ((não pronuncia o *d* final)) for the [+] worst?

ALUNA R: Hum...

SÉRGIO: Ah, [+] ah [+] look for the best, but be prepared for the worst. What do you think?

ALUNA R: I made this ...

SÉRGIO: Do you understand the sentence? What's hope?

ALUNO M: Ah [+] é::: hum::: [+] who prep [+] preparar [+] espera [+] esperar ?

SÉRGIO: Esperar. [+] Isso. [+] Yeah. [+] Hope for the best, but prepare for the worst. [+] O que que é *worst*?

ALUNO M: É [+] o pior?

SÉRGIO: O pior, [+] so [+] what is the teaching behind this proverb?

ALUNO M: Hum:::

ALUNA R: If [+] you [+] need to have hope, [+] but [+] you know this can [+] can't be like the [+] way you want [+] ah...

SÉRGIO: Yeah. {=} It's important to have hope.

ALUNA R: Yes.

SÉRGIO: But [++]

ALUNA R: You need know [+] you need know...

SÉRGIO: You need to know [+] ahã.

ALUNA R: That::: the things can [+] can't be like the way [+] you [+] hope [+] you, you wait.

SÉRGIO: Yes. [+] You hope [+] expect them to be.

ALUNA R: Yes, yes.

SÉRGIO: Yeah? [+] What do you think? [+] M?

ALUNO M: Eh::: [+] I want this, buti [+] prepare for the war? [+] For example?

SÉRGIO: ((Rindo)) Yes. [+] That's a good comparison.

ALUNO M: ((Ri também))

SÉRGIO: You want Peace, [+] but be prepared for war.

ALUNO M: Nice.

SÉRGIO: NICE?!

ALUNO M: ((Ri))

SÉRGIO: Strong.

ALUNA R: ((Ri))

SÉRGIO: Let's see the definition that we have, [+] yeah? [+] R? Read for us.

ALUNA R: Bad things mi [+] might?

SÉRGIO: Might.

ALUNA R: Might happen, so be prepared...

SÉRGIO: Yeah. [++] Great!

ALUNA R: This is more easy ((Errando na comparação do adjetivo *easy*))

ALUNO M: mi't [+] mi't ((O aluno M tenta falar *might*)) é::: pro [+] babi [+] lity ((Falando a palavra *probability* com certa dificuldade)), remote [+] remota ((Fala em português para se fazer entender por Sérgio e a colega))

SÉRGIO: Might ((Corrige a pronúncia do aluno))

ALUNO: Might ((Pronúncia novamente))

SÉRGIO: A probability. [+] Yes, [+] something that might happen is something that has a possibility [+] to happen.

ALUNO M: Ah.

ALUNA R: Yes. Hum, hum.

SÉRGIO: Que pode acontecer. [+] Hum, hum.

ALUNO M: Yes, yeah.

[... ..]

## ANEXO A

### A estrutura curricular do Curso de Letras

O Curso de Letras - que vigorava em regime anual - passa, a partir da Reforma Universitária, juntamente com outros cursos, a funcionar em regime semestral, com matrícula por disciplina. A partir de 1991, houve uma alteração curricular, além das duas habilitações já existentes, Graduação em Letras – Português/Inglês e Português/Francês, foram criadas mais seis habilitações. Em 28/02/1992, na 207ª reunião do Conselho Universitário, foi autorizada, por meio da Resolução 03/92, do CONSUN, a criação das seguintes habilitações: Licenciatura Plena em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Licenciatura Plena em Francês e Literaturas de Língua Francesa, Bacharelado em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Bacharelado em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa e Bacharelado em Francês e Literaturas de Língua Francesa.

Buscou-se então construir uma grade curricular que oferecesse mais opções e mais flexibilidade à formação dos alunos. Isso se deu principalmente pela criação das licenciaturas simples em Português, em Francês e em Inglês e pela implantação dos Bacharelados (Português, Francês e Inglês).

Com essas licenciaturas simples, objetivou-se dar ao aluno a oportunidade de uma formação mais aprofundada em segmentos específicos do mercado de trabalho do professor, evitando que ele tivesse contato desnecessário com conteúdo curricular, muitas vezes, pouco afeito à sua opção profissional na área de Letras.

Quanto ao Bacharelado, supunha-se que viesse atender ao anseio de uma parte do universo discente interessada na formação acadêmica do Curso, mas sem nenhuma intenção de trabalhar em sala de aula do 1º e 2º Graus.

O novo currículo do Curso de Letras está organizado em três núcleos:

- I. Núcleo de Formação Específica (Disciplinas obrigatórias e optativas);
- II. Núcleo de Formação Pedagógica (Disciplinas Pedagógicas obrigatórias, Práticas Específicas e Estágio Supervisionado);
- III. Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural (Atividades Acadêmicas Complementares).

A seguir, apresento a nomenclatura adotada em relação a Núcleos, Ciclos e Módulos.

- As diferentes áreas do Curso de Letras, conforme a grade curricular do Instituto de Letras e Linguística:
  - a. Núcleo de Língua Portuguesa e Linguística;
  - b. Núcleo de Literaturas de Língua Portuguesa;
  - c. Núcleo de Línguas e Literaturas Estrangeiras.
- As áreas de Formação Específica e de Formação Pedagógica, também denominadas Núcleos pelo Projeto Pedagógico Institucional.
- Os diferentes níveis em que os componentes curriculares são ofertados:
  - a. Ciclo I (básico, específico, comum e obrigatório);
  - b. Ciclo II (intermediário para os componentes do Núcleo de Formação Específica, inicial para o Núcleo de Formação Pedagógica, incluindo as 45h de observação das Metodologias que iniciam os Estágios Supervisionados).
  - c. Ciclo III (final, para os componentes do Núcleo de Formação Específica e os do Núcleo de Formação Pedagógica, incluindo os Estágios Supervisionados e Componentes curriculares de aprofundamento específico).
- Os diferentes temas e níveis em que se dividem os componentes curriculares em cada área, aos quais se denomina Módulos.

### **1. Núcleo de Formação Específica**

*Núcleo de formação específica da licenciatura plena em Letras - Habilitação em Inglês e literatura de língua inglesa*

Na Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Inglês e literaturas de língua inglesa, a ser integralizada em oito semestres, a carga horária deste núcleo de formação específica é de 1.620 h/a. Reúne 27 disciplinas específicas, sendo 15 da área de Língua Inglesa (600 h), quatro Literaturas de Língua Inglesa e Norte-Americana (240 h), e mais 10 disciplinas (600 h) comuns à formação específica, obrigatórias no ciclo básico – Língua Portuguesa e Linguística (120 h), Literaturas de Língua Portuguesa (120 h), e duas Línguas Estrangeiras (240 h) –, além de três disciplinas optativas de qualquer área do curso (180 h).

## **2. Núcleo de Formação Pedagógica**

Este núcleo compreende, além das três disciplinas pedagógicas obrigatórias (Didática Geral, Política e Gestão Educacional, Psicologia da Educação – 180h), conforme o Projeto Pedagógico Institucional, mais três disciplinas pedagógicas específicas para cada uma das áreas de Letras. Na habilitação de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa: Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, Metodologia de Ensino de Português como Língua Estrangeira, Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira e Análise e elaboração de material didático em língua inglesa, todas de 60h, totalizando 240h.

- **Projetos Integrados de Práticas Educativas**

As Práticas Educativas (Projeto Integrado de Práticas Educativas – PIPE) estão vinculadas às áreas específicas (Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Linguística, Literaturas de Língua Portuguesa e Estudos Clássicos) e são vivenciadas ao longo do curso, do primeiro até o sexto semestre, quando se iniciam os Estágios Supervisionados. Os PIPEs constituem, pois, um componente de natureza interdisciplinar, que reúne atividades práticas relativas à formação do futuro profissional da educação, preparando-o para os Estágios Curriculares Supervisionados propriamente ditos. Essas Práticas Educativas preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nos diversos âmbitos de atuação profissional, bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do professor.

- **Estágios Supervisionados**

O Estágio Supervisionado é organizado e desenvolvido de modo a dar continuidade aos Projetos de Prática Educativa e a eles integrar-se. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado no Curso de Letras deve ser compreendido como mais um espaço de aproximação e integração do aluno com a realidade educacional, com o objeto de conhecimento e o campo de trabalho do professor de Português e de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao mesmo tempo, constitui-se em um momento privilegiado de iniciação profissional. Os Estágios Curriculares Supervisionados da Licenciatura plena em Letras, em todas as habilitações, são iniciados já no quarto semestre do curso.

No quarto semestre das habilitações de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, os Estágios Supervisionados começam com a disciplina Metodologia de Ensino de Língua

Estrangeira (45 h teóricas e 15 h práticas, de observação); e no sexto semestre, a disciplina pedagógica Análise e Elaboração de Material Didático em Língua Inglesa (45 h teóricas e 15 h práticas), preparatórias para os Estágios Supervisionados em Práticas de Ensino de Língua Estrangeira (15 h teóricas e 60 h práticas), que se iniciam no sétimo semestre. O estagiário cumpre neste período 75 h do primeiro Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira (Inglês), mais 75 h do primeiro Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira para fins específicos. No oitavo semestre, o graduando completa seus estágios, com 90 h para o segundo Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira, 75 h no Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira e ainda 90h das Práticas de Tradução.

Desta forma, o Estágio Curricular Supervisionado do licenciado em Letras, em qualquer habilitação, perfaz um total de 405h. Assim, PIPEs, disciplinas pedagógicas, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Metodologias de Ensino e de Pesquisa e Análise e Elaboração de Material Didático completam um total de 690 h, que correspondem a mais de 1/5 da carga horária total das diversas habilitações, que perfaz 2.915 horas<sup>28</sup>.

### ***A disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês***

A disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira - Inglês é um componente curricular do Núcleo de Formação Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. A carga horária semestral total é de 60 h e estão distribuídas em aulas teóricas (45 h) e aulas práticas (15 h). É uma disciplina semestral com um encontro semanal de quatro horas e meia.

A justificativa, dessa disciplina, reside na necessidade de uma reflexão crítica sobre a natureza sócio discursiva da linguagem e os desdobramentos dessa visão de linguagem sobre os diferentes aspectos envolvidos na metodologia do ensino-aprendizagem de inglês. Na grade curricular, ela é classificada como obrigatória e o texto da ementa apresenta as seguintes considerações<sup>29</sup>:

---

<sup>28</sup> Por questões legais e éticas não são citados os nomes da comissão de professores que compuseram este projeto.

<sup>29</sup> Os textos em recuo, a seguir, foram retirados da estrutura curricular do Curso de Letras.

Esta disciplina proporciona o debate sobre a construção do perfil do professor de língua estrangeira enquanto cidadão ético, crítico, político e reflexivo; a formalização das metodologias, abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua estrangeira, tanto no que tange ao ensino das quatro habilidades quanto ao ensino para fins específicos; análise, escolha e produção de material didático; planejamento de curso e de aulas; avaliação.

O objetivo geral da disciplina apresenta três itens, quais sejam:

(i) permitir que o aluno reflita sobre o papel do professor de Língua Estrangeira no contexto educacional brasileiro, enquanto cidadão ético, crítico, político e reflexivo; (ii) capacitar o aluno para fazer uso de várias metodologias e abordagens de ensino de Língua Estrangeira nos diversos contextos educacionais, tanto no que concerne ao ensino das quatro habilidades quanto para fins específicos; (iii) instrumentalizar o aluno para a elaboração de planos de aula, confecção de materiais didáticos e uso de recursos de ensino.

Quanto aos objetivos específicos, o texto apresenta os seguintes:

(i) levar o professor em formação pré-serviço a analisar o contexto sócio histórico e político em que se insere o ensino do inglês no Brasil e no mundo; (ii) capacitar o professor em formação pré-serviço a perceber as concepções de linguagem e as teorias de ensino-aprendizagem que embasam as diversas metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem de língua; (iii) proporcionar ao professor em formação pré-serviço o entendimento das características das metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; (iv) propiciar uma reflexão sobre os princípios que regem os diversos processos de avaliação; (v) capacitar o professor em formação pré-serviço a elaborar um plano de curso, de unidade e de aula.

## ANEXO B<sup>30</sup>

### Plano de Aula 4

Instituição:

Instituto de Letras e Linguística

Disciplina: Estágio Supervisionado- Língua Inglesa 1

Práticas do Cotidiano

### CONTEÚDO

- Falando sobre o passado: Used to
- Lifestyle changes: como era a vida no passado
- Pontos positivos e negativos: comparative adjectives
- Escrita do terceiro diário reflexivo

### OBJETIVOS

Ao final desta aula o aluno deverá ser capaz de :

- Praticar o emprego de “used to” para falar sobre o passado
- Fazer comparações em inglês utilizando os comparative adjectives.

<sup>30</sup> Neste anexo, apresento algumas atividades aplicadas pelo aluno-professor, nos cursos Intermediário e Básico, que ilustram as análises.

## Plano de Aula 4

Instituição:

Instituto de Letras e Linguística

Disciplina: Estágio Supervisionado- Língua Inglesa 1

Práticas do Cotidiano

### CONTEÚDO

- Falando sobre o passado: Used to
- Lifestyle changes: como era a vida no passado
- Pontos positivos e negativos: comparative adjectives
- Escrita do terceiro diário reflexivo

### OBJETIVOS

Ao final desta aula o aluno deverá ser capaz de :

- Praticar o emprego de “used to” para falar sobre o passado
- Fazer comparações em inglês utilizando os comparative adjectives.

## RECURSOS MATERIAIS

- Giz ;
- Pincel;
- Lousa branca e negra;
- Som;
- Projetor;
- Apagador ;
- Computador ;
- Material fotocopiado

## AVALIAÇÃO

- A avaliação será baseada se os alunos foram capazes de concluir as atividades propostas e, durante as atividades, professores irão acompanhar os alunos individualmente para verificar esclarecer dúvidas e checar compreensão dos conteúdos.
- Alunos serão avaliados através da produção escrita feita durante a última atividade.

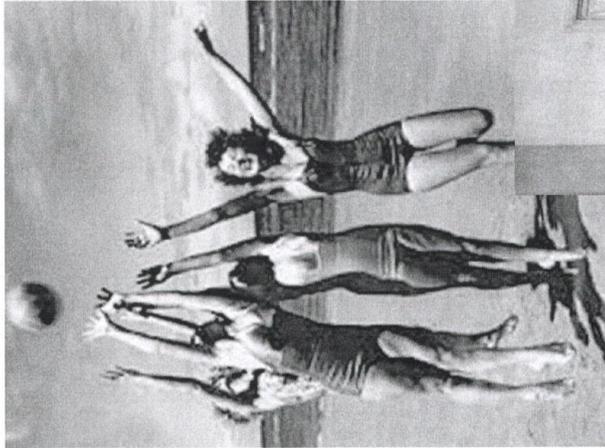
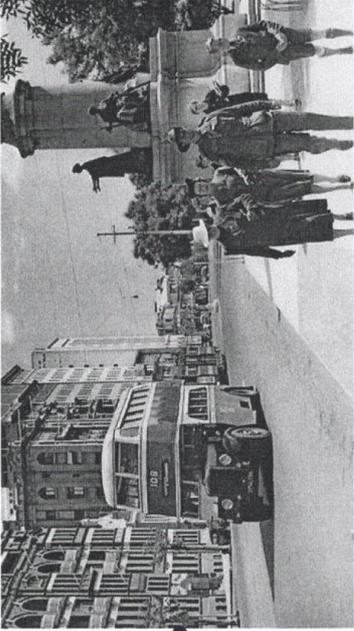
## CITOGRAFIA

- [https://www.youtube.com/watch?v=Rm\\_tiWDwA7A](https://www.youtube.com/watch?v=Rm_tiWDwA7A)



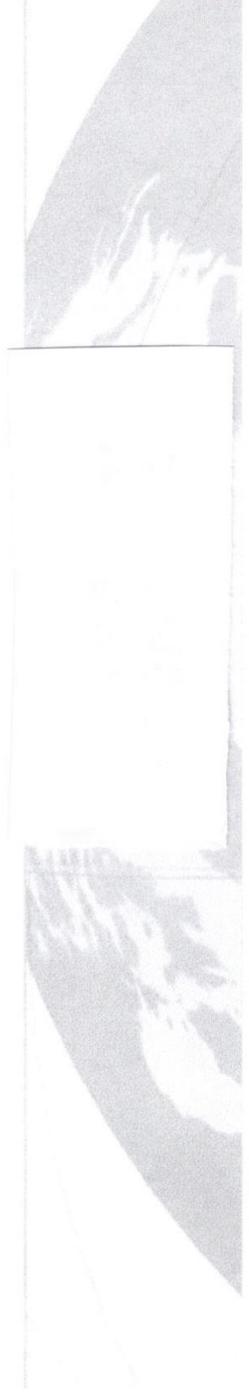
Look at these pictures and talk to your partner:

- **How do you imagine life in the 50s?**
- **What can be inferred about people's lifestyle?**



**Talk to your partner and compare people's lifestyle in the 50's and nowadays.**

- What are the main changes?
- What are the positive changes?
- What are the negative changes?
- Write 4 comparisons.

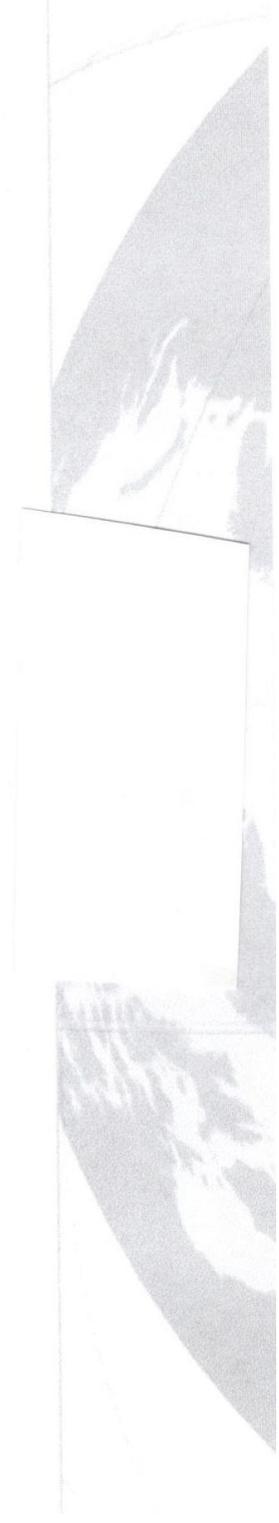
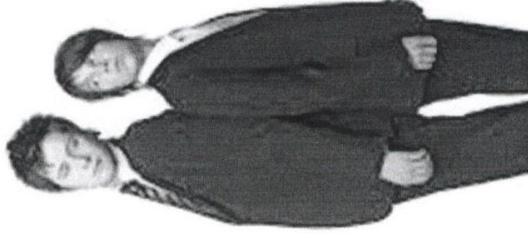


# COMPARATIVE ADJECTIVES

We use comparative adjectives when talking about 2 things.

John is 1m80. He is tall. But Chris is 1m85.  
He is **taller** than John.

**Short Adjective + ER + THAN**



# Video Ads



**What are the best or funniest commercials you've seen?**



**LOOK AFTER**

**TAKE OVER**

**LOOK BACK**

**TAKE**

**LOOK DOWN**

**THROUGH**

**ON**

**TAKE OFF**

**LOOK FORWARD TO**

**TAKE DOWN**

**LOOK INTO**

**LOOK UP TO**

**LOOK FOR**

**TAKE AFTER**

**TAKE BACK**

**TAKE IN**

To think that you are better or more important than someone else, or to think that something is not good enough for you

To admire and respect someone

To feel happy and excited about something that is going to happen

To try to discover the facts about something such as a problem or a crime

To search for someone or something

---

To admit that something you said was wrong

To have a similar appearance or personality

To receive and understand information or something  
difficult to absorb

To control someone or something

To explain something to somebody in detail

To leave a place suddenly

To write information on a paper

To take care of someone or something  
and make certain that they have everything they need

To think about a time or event in the past

## ANEXO C



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
 “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
 Campus de São José do Rio Preto

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa *A coconstrução de conceitos acadêmicos na formação inicial de professores de línguas estrangeiras - Inglês em aulas de metodologia de ensino e no estágio supervisionado, Profa. Ms. Kátia Marques da Silva*. Por meio da realização desse estudo, objetiva-se investigar a coconstrução de conhecimentos teórico-práticos de futuros professores de língua inglesa em um curso de Letras de uma universidade no interior de Minas Gerais. Haverá um risco mínimo para *saúde emocional* caracterizado por uma possível identificação dos participantes da pesquisa e/ou do contexto investigado. Para atenuar esse possível risco, será adotado o procedimento de omissão dos nomes dos participantes e da instituição de ensino. Serão usados nomes fictícios para que a identidade dos envolvidos na pesquisa seja devidamente preservada. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque por meio dos resultados obtidos poderemos compreender melhor como ocorre a coconstrução de conhecimentos dos graduandos em Letras de uma perspectiva sociocultural de formar professores de línguas, além de oferecer contribuições para aprimorar a formação do professor de língua inglesa no contexto mencionado anteriormente.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome completo: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
 Participante

\_\_\_\_\_  
 Pesquisadora responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra à pesquisadora.

Nome da pesquisadora: Kátia Marques da Silva	Cargo/Função: Doutoranda
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de São José do Rio Preto - SP	
Email: azeretolumor@gmail.com	

## ANEXO D

### CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS

SÍMBOLO	NOME
Falante	PF = professora formadora
Pausa	(+)
Pausa preenchida, hesitação	Eh:::, ah:::, ih:::
AM, AF, AR	A = aluno (a)
((minúscula))	Comentários descritivos da pesquisadora
[...]	Corte de segmento
[:::]	Prolongamento de vogal
Hum, Hã, Eh, Ah	Hesitação
(Incompreensível)	Incompreensão de palavras
Repetição	(Repetição de sílabas ou palavras)
Entonação enfática	MAIÚSCULA
a-b-r-i-r	Silabação

Fonte: Adaptado de Marcuschi (1986).